

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LA COMPÉTENCE « SE FAMILIARISER AVEC LA CULTURE DE SON
MILIEU » EN CLASSE D'ACCUEIL AU PRIMAIRE : REPRÉSENTATIONS ET
PRATIQUES DÉCLARÉES DES ENSEIGNANTS

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN DIDACTIQUE DES LANGUES

PAR
NICOLE SAMOUNTRY

JUILLET 2014

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Mes remerciements vont en tout premier lieu à ma directrice de recherche, Madame Valérie Amireault, professeure au Département de didactique des langues de l'UQÀM. Au-delà de son professionnalisme irréprochable, il s'agit d'abord et avant tout d'une personne empreinte d'empathie, d'écoute et de respect, trois atouts plus que nécessaires dans cette grande aventure qu'est la rédaction d'un mémoire.

Je remercie les membres du comité de lecture, Madame Nicole Carignan, professeure au Département d'éducation et formation spécialisées de l'UQÀM et Monsieur Simon Collin, professeur au Département de didactique des langues de l'UQÀM. Tous deux ont su orienter mon travail au meilleur de leur expertise et à l'aide de judicieux conseils.

Ensuite, je tiens à remercier Madame Sonia Robitaille et Monsieur Robert Marcoux de la Commission scolaire de Montréal. Merci aux enseignants qui ont généreusement pris le temps pour participer à l'étude.

Je suis finalement très reconnaissante envers mes proches et amis pour leur constant support et leurs encouragements. Merci à Jean-Philippe pour avoir partagé toute cette aventure de la maîtrise, et à Maxime pour tous nos beaux projets, dont notre première petite fleur qui arrive en même temps que l'accomplissement de ce travail.

À ma mère,
10 ans déjà, et je continue,

et à « Nanny » Valérie Bélanger,
pour tout l'accueil québécois que tu as offert à la famille Samountry.

AVANT-PROPOS

Alors que la recherche sur les classes d'accueil se fait encore relativement rare, il semble que les enseignants en classe d'accueil témoignent d'un contexte particulièrement propice à l'étude de phénomènes qui les distinguent d'autres situations éducatives. En effet, enseigner à des enfants nouvellement arrivés, regroupés pour des raisons administratives principalement liées à leur non-connaissance du français et pour qui le programme d'enseignement aspire à l'intégration linguistique, scolaire et sociale (et pas non pas nécessairement à des objectifs fixés sur des critères disciplinaires), fait finalement appel à des éléments plutôt introspectifs de l'enseignant qui dépassent l'expertise en enseignement d'une langue.

Ainsi, les représentations que se font les enseignants de « ce qui est à transmettre » sont susceptibles de varier grandement d'un professionnel à l'autre. Dans le cadre de cette recherche, c'est plus précisément la compétence « Se familiariser avec la culture de son milieu » qui est à l'étude. Le concept de culture évoque déjà une densité d'éléments reliés à sa définition. Déterminer des paramètres pour sa transmission en contexte de classe de langue demeure donc un exercice périlleux, mais également essentiel. Il s'agit d'ailleurs d'un défi que la didactique des langues continue de relever. Sur le terrain, la compétence culturelle en classe d'accueil au primaire continue de soulever des ambiguïtés, par exemple, par le fait qu'elle ne fasse plus l'objet de rétroaction dans le bulletin depuis quelques temps. Il réside donc un intérêt à s'enquérir de la situation actuelle qui entoure cette compétence. La présente étude y contribue en rapportant les représentations que les enseignants se font de la compétence et les pratiques qu'ils déclarent inclure dans leurs planifications à cet égard.

Cette recherche, malgré la généralisation peu probable des résultats en raison de la petite taille de l'échantillonnage, s'inscrit tout de même dans la lignée des travaux concernant spécialement le modèle de la classe d'accueil. Elle veut également promouvoir les liens entre la pratique et la recherche, si indispensables dans le milieu de l'éducation. Cela se traduit d'abord par les recommandations émises suite à l'interprétation des résultats, mais aussi par le fait que l'étudiante-chercheuse exerce la profession d'enseignante de façon parallèle à sa contribution à la recherche scientifique. Il semble que ce type d'investigation « pratique-recherche » aurait des retombées avantageuses pour le domaine de l'éducation, tant pour le corps enseignant que pour les chercheurs.

*S'intégrer à une nouvelle culture, c'est comme lire un livre plusieurs fois.
La première lecture sert généralement à se familiariser avec les personnages.
À la deuxième lecture, on s'intéresse davantage à l'histoire.
Mais après la troisième lecture, si on arrive à raconter cette histoire avec passion,
c'est qu'elle est aussi devenue la nôtre, et les personnages, des membres de notre
propre famille.*

Boucar Diouf, La Presse, 29 décembre 2012.

TABLE DES MATIÈRES

AVANT-PROPOS.....	iv
LISTE DES FIGURES.....	ix
LISTE DES TABLEAUX.....	x
RÉSUMÉ.....	xi
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE 1	
PROBLÉMATIQUE.....	3
1.1 Les élèves immigrants ou d'origine immigrante dans les écoles montréalaises.....	3
1.2 L'enseignement du français aux élèves non-francophones au Québec : historique et contexte.....	3
1.3 L'enseignement du français et l'intégration des élèves nouvellement arrivés..	4
1.4 La classe d'accueil au primaire.....	7
1.5 Les autres services offerts aux élèves allophones	9
1.6 Les programmes d'enseignement en classe d'accueil au niveau primaire : langue et culture.....	10
1.7 Les pistes d'exploitation actuelles.....	12
1.8 Les potentielles difficultés rencontrées dans l'enseignement visant le développement de la compétence « Se familiariser avec la culture de son milieu ».....	16
1.8.1 Le manque de clarté et de cohérence dans les composantes.....	16
1.8.2 Les besoins langagiers des élèves en classe d'accueil.....	19
1.9 L'apport d'autres études reliées à la situation-problème.....	20
1.10 Les objectifs et questions de recherche.....	24
1.11 Les retombées scientifiques et sociales.....	25

CHAPITRE 2	
CADRE THÉORIQUE.....	27
2.1 Le concept de culture.....	27
2.1.1 L'apport de l'anthropologie.....	27
2.1.2 La <i>culture</i> et la <i>Culture</i>	30
2.2 L'éducation culturelle.....	31
2.3 Les liens entre les concepts de langue et de culture.....	33
2.3.1 Le rôle de la culture en classe de langue	34
2.3.2 La compétence de communication	36
2.4 Les implications didactiques pour la dimension culturelle en classe d'accueil.....	37
2.4.1 Les <i>savoirs</i> et les <i>savoir-faire</i>	38
2.4.2 L'implicite culturel.....	39
2.4.3 Les stéréotypes.....	40
2.4.4 L'observation et l'évaluation d'une compétence culturelle.....	41
2.4.5 Les balises : aides ou obstacles ?	44
2.4.6 L'objectivité : un défi	45
2.5 Les représentations des enseignants.....	47
2.6 Les liens entre les représentations et les pratiques.....	48
CHAPITRE 3	
MÉTHODOLOGIE.....	52
3.1 La perspective d'une recherche descriptive et exploratoire	53
3.2 La méthode de recherche mixte.....	54
3.3 L'instrument d'enquête	55
3.3.1 Le sectionnement des items.....	55
3.3.2 Le type de données et le format des items.....	56
3.3.3 Le contenu des items.....	57
3.3.4 La validation de l'instrument d'enquête.....	63
3.4 Les participants.....	65
3.4.1 L'échantillonnage et le recrutement.....	65

3.4.2 Les « mesures extraordinaires »	67
3.5 La méthode d'analyse des données.....	68
3.5.1 Les convergences par tendances et catégories thématiques.....	69
3.5.2 L'apport des divergences	71
3.6 Les considérations éthiques.....	74
3.7 Le calendrier de réalisation.....	75
CHAPITRE 4	
DESCRIPTION ET ANALYSE DES DONNÉES.....	77
4.1 Les données pour la <i>Section A- Votre profil sociodémographique</i>	78
4.2 Les données pour la <i>Section B- Questions d'introduction</i>	95
4.3 Les données pour la <i>Section C- Vos représentations</i>	116
4.4 Les données pour la <i>Section D- Vos pratiques</i>	129
4.5 Les données pour la <i>Section E- Vos réflexions</i>	142
CHAPITRE 5	
DISCUSSION DES RÉSULTATS.....	167
5.1 Les représentations que se font les enseignants de la compétence « Se familiariser avec la culture de son milieu ».....	169
5.1.1 La réceptivité des enseignants face à la compétence.....	169
5.1.2 La définition de « culture ».....	171
5.2 Les pratiques déclarées.....	175
5.2.1 Les activités préconisées.....	175
5.2.2 Les sources de difficultés.....	176
5.3 Les recommandations.....	182
5.4 Les limites de la recherche.....	185
CONCLUSION.....	186
ANNEXES.....	188
ANNEXE A	
QUESTIONNAIRE D'ENQUÊTE.....	188
ANNEXE B	
COURRIEL AUX ENSEIGNANTS.....	200
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	202

LISTE DES FIGURES

Figure	Page
1 Modèle des relations entre les représentations, croyances et savoirs, et l'agir didactique.....	49
2 Modèle Sujet-Objet-Milieu-Agent.....	50
3 Réponses à l'item #2.....	79
4 Réponses à l'item #3.....	80
5 Réponses à l'item #6.....	83
6 Réponses à l'item #7.....	84
7 Réponses à l'item #8.....	85
8 Réponses à l'item #10.....	88
9 Réponses à l'item #11.....	89
10 Réponses à l'item #12.....	90
11 Réponses à l'item #13.....	91
12 Réponses à l'item #15.....	93
13 Réponses à l'item #17.....	101
14 Réponses à l'item #20.....	109
15 Réponses à l'item #25.....	123
16 Réponses à l'item #28.....	130
17 Réponses à l'item #33.....	140
18 Réponses à l'item #38.....	155
19 Sectionnement des éléments de discussion.....	168

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
1 Sections du questionnaire et leurs titres.....	56
2 Synthèse de la configuration de l'instrument d'enquête.....	57
3 Sommaire des caractéristiques des participants.....	66
4 Calendrier de réalisation.....	76
5 Réponses à l'item #4.....	81
6 Réponses à l'item #5.....	81
7 Réponses à l'item #9.....	86
8 Réponses à l'item #14.....	92
9 Réponses à l'item #22.....	117
10 Réponses à l'item #24.....	121
11 Réponses à l'item #27.....	124
12 Réponses à l'item #29.....	131
13 Réponses à l'item #30.....	132
14 Réponses à l'item #32.....	139

RÉSUMÉ

La recherche menée dans le cadre de ce mémoire rapporte les démarches didactiques que les enseignants déclarent entretenir à l'égard du développement de la compétence « Se familiariser avec la culture de son milieu » en classe d'accueil au primaire. Il s'agit de la compétence culturelle d'un programme d'enseignement destiné à la scolarisation des élèves nouvellement arrivés au Québec et non-francophones à l'école publique. Selon le cadre théorique élaboré dans le présent travail, la compétence culturelle en classe de langue suscite des ambiguïtés, principalement quant aux implications pédagogiques qu'elle incombe et ce, malgré la pertinence des habiletés qu'elle vise à développer. De plus, l'étude des représentations semble de plus en plus prise en compte pour élaborer une compréhension approfondie des démarches didactiques des enseignants; ces éléments seraient fondamentalement reliés aux pratiques enseignantes.

Ainsi, la présente étude a voulu vérifier la situation actuelle concernant cette compétence en cherchant à répondre aux deux questions suivantes : 1) Quelles sont les représentations que se font les enseignants de classe d'accueil au primaire de la compétence « Se familiariser avec la culture de son milieu » ? et 2) Quelles sont les pratiques que les enseignants déclarent inclure dans leur planification concernant le développement de cette compétence ?

L'instrument d'enquête utilisé fut un questionnaire accessible en ligne. Le sondage a recueilli les réponses de 17 enseignants de classes d'accueil de niveau primaire œuvrant dans des établissements de la Commission scolaire de Montréal. Les résultats démontrent que malgré les difficultés considérables que peut engendrer la mise en œuvre de cette compétence, les enseignants en reconnaissent la pertinence et démontrent une volonté à l'inclure dans leur enseignement. D'une part, les difficultés relèvent spécifiquement de la complexité des concepts en lien avec la compétence tel que l'objectivisation de la culture en tant qu'objet d'enseignement. D'autre part, les obstacles sont communs aux défis quotidiens avec lesquels tout enseignant doit composer, par exemple, les besoins en matériel didactique, soutien financier, temps et formation, de même que la nature de l'implication des parents et les caractéristiques des élèves. En somme, il semble y avoir un consensus, tant sur le terrain que dans la littérature, concernant la pertinence d'une compétence culturelle en classe de langue destinée aux apprenants immigrants, mais la situation didactique présente des besoins considérables desquels découlent les recommandations à la fin de ce travail.

Mots-clés : classe d'accueil, compétence culturelle, programme de formation, représentations des enseignants, pratiques enseignantes.

INTRODUCTION

Le Québec demeure une destination préconisée pour bon nombre d'immigrants en provenance des quatre coins de la planète. Pour la période s'étchelonnant entre 2009 et 2013, pas moins de 262 211 individus se sont installés de façon permanente dans la province (MICC, 2014a). En conséquence, l'école publique québécoise accueille une proportion importante d'élèves issus de l'immigration. Sur le plan linguistique, 57,4% des nouveaux arrivants ont déclaré avoir une connaissance du français à leur arrivée (MICC, 2014b). Les enfants issus de ces familles, s'ils fréquentent l'école publique, se trouveront à poursuivre leur scolarisation dans un système scolaire francophone. Pour certains d'entre eux, ce sera l'occasion d'apprendre une toute nouvelle langue et pour d'autres, de la consolider. Cependant, la connaissance du français n'est pas nécessairement le seul élément garant d'une intégration scolaire favorable pour l'enfant immigrant.

L'organisation scolaire québécoise prévoit des services pédagogiques à l'intention des élèves nouvellement arrivés au Québec et dont la langue maternelle n'est pas le français. En région montréalaise, la classe d'accueil est un modèle courant dans l'offre de ces services. La classe d'accueil est régie par un programme de formation dont l'enseignement se déploie autour de deux compétences : « Interagir en français » et « Se familiariser avec la culture de son milieu ». La coexistence de ces deux compétences laisse croire qu'en classe d'accueil, les apprentissages sur le plan linguistique n'occupent pas la totalité de l'enseignement. Des connaissances reliées à la culture environnante ont également leur place au sein des objectifs académiques fixés pour l'élève immigrant allophone.

Or si la didactique des langues secondes continue de développer des barèmes pour le développement des habiletés langagières (compréhension et production orale et écrite), il n'en est pas aussi évident pour le développement d'une compétence culturelle. Peters (2005) observe d'ailleurs l'inexistence de pistes pour l'enseignant qui voudrait travailler la compétence « Se familiariser avec la culture de son milieu » que propose le *Programme de formation de l'école québécoise* pour la classe d'accueil au primaire. En effet, la dimension culturelle en classe de langue continue de soulever des interrogations sur le plan didactique (Byram, 1992; Lussier, 1997). Elles concernent notamment la définition des apprentissages ainsi que les pratiques enseignantes qui comprend la transmission de ces notions et parfois même, les modalités d'observation et d'évaluation, ces dernières étant normalement des composantes présentes parmi les éléments d'une planification (Legendre, 2005).

La présente recherche se penche sur les réalités que vivent les enseignants quant à la compétence « Se familiariser avec la culture de son milieu » en classe d'accueil au primaire et, de façon plus précise, aux représentations qu'ils se font de cette compétence ainsi qu'aux pratiques qu'ils déclarent inclure dans leur enseignement. Leurs propos ont été recueillis à l'aide d'un sondage accessible en ligne. Afin de bien rendre compte de la problématique à la source de cette étude, le premier chapitre présente différentes composantes liées à la situation-problème. Ensuite, le cadre théorique approfondit cette mise en contexte à l'aide de concepts reliés à la didactique des langues. Le troisième chapitre fait part de la démarche méthodologique choisie pour la réalisation de la recherche. Le quatrième chapitre expose les réponses obtenues au questionnaire. L'interprétation qui en découle est présentée au cinquième chapitre. Cette discussion amène des recommandations concernant la didactique de la compétence culturelle en classe d'accueil au primaire, bien que cette étude est non généralisable en raison de la petite taille de l'échantillonnage. En dernier lieu, la conclusion propose des pistes de recherches.

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE

Ce chapitre expose différentes circonstances reliées à la situation-problème abordée dans l'introduction précédente. Il renseigne brièvement sur le développement des services pour les élèves immigrants jusqu'à l'existence de la compétence culturelle dans le programme de la classe d'accueil au primaire. Cette mise en contexte démontre en quoi la situation didactique concernant la compétence « Se familiariser avec la culture de son milieu » est problématique.

1.1 Les élèves immigrants ou d'origine immigrante dans les écoles montréalaises

Dans la région de Montréal, les élèves nouvellement arrivés au Québec composent la population scolaire à 21,9 %, soit plus d'un élève sur cinq (Sévigny, 2013). Cette donnée ne tient pas compte des autres élèves issus des communautés ethniques, c'est-à-dire ceux étant nés au Québec, mais dont au moins un des parents est né à l'étranger. Au total, c'est 60 % de la population scolaire qui est concerné par l'appartenance à une communauté issue de l'immigration. Actuellement, ces élèves représentent plus de 50 % de la population dans 181 écoles publiques situées en territoire montréalais (Sévigny, 2013). La diversité culturelle est une caractéristique bien présente dans les écoles publiques de Montréal.

1.2 L'enseignement du français aux élèves non-francophones au Québec : historique et contexte

L'histoire du Québec compose avec l'immigration. Depuis la colonisation des terres au 18^e siècle, le territoire est terre d'accueil pour plusieurs communautés. D'abord principalement originaire de l'Europe et d'ailleurs en Amérique du Nord, la population immigrante s'est davantage diversifiée vers les années 1970 (MICC, s.d). Ces années correspondent également à une période d'événements marquants pour la scolarisation des enfants immigrants et principalement, l'enseignement du français.

En 1963 et 1964, sous le gouvernement Lesage, paraît la Commission royale d'enquête sur l'enseignement au Québec, mieux connue sous le nom de *Rapport Parent* (Després-Poirier, 1999). Ce document se penche sur plusieurs problématiques recensées dans le système d'éducation, dont la langue d'enseignement dans l'éducation des enfants allophones. Ces derniers n'ont ni le français, ni l'anglais, ni langue amérindienne comme langue maternelle (Legendre, 2005). En 1969, la loi 63 est en voie d'être adoptée. Elle vise à faire la promotion de la langue française dans l'enseignement public, mais permet encore aux parents de choisir la langue d'enseignement de leur progéniture. L'école publique francophone, alors catholique, ne se voit pas accueillir beaucoup d'enfants issus de l'immigration principalement en raison de la confessionnalisation des écoles (Conseil supérieur de l'éducation, cit. dans Benes et Volcy, 1997). Cette situation a entraîné de nombreux bouleversements sociaux sans précédent donnant lieu au projet de loi 22. Dorénavant, le français est la langue officielle du Québec. L'éducation publique se fait en français. Les écoles anglaises demeurent en place, mais seuls les élèves qui ont une bonne connaissance de la langue anglaise peuvent y accéder (Després-Poirier, 1999). Ces conditions se resserrent avec l'arrivée de la loi 101 en 1977. Ce projet de loi assure une plus grande visibilité de la langue française en public et conséquemment, restreint l'accès aux écoles anglophones aux enfants dont au moins un des parents a été scolarisé en anglais au Québec (Després-Poirier, 1999). En conséquence, une plus grande proportion d'enfants immigrants est dirigée vers les écoles francophones depuis l'adoption de la loi 101 (Saint-Germain, 1979).

1.3 L'enseignement du français et l'intégration des élèves nouvellement arrivés

Il est à noter que la série de législations décrite précédemment ne semble pas avoir colmaté les besoins exprimés devant la diversification culturelle de la population scolaire. De nombreuses institutions paragouvernementales ont émis une importante

documentation sur l'enseignement aux enfants issus de l'immigration (Boyzon-Fradet, 1997a). Ces écrits témoignent de la densité du débat amené par les différentes réformes sur les langues d'enseignement de l'école publique.

D'emblée, il était clair que la langue française se voulait un point de convergence dans la vie collective dont l'apprentissage commence à l'école. Par ailleurs, « le partage du français comme langue commune de la vie publique de la société québécoise » est la première des trois principales orientations que le ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration (MCCI) propose dans l'*Énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration* (1990 : 44).

Ensuite, l'enseignement systématique du français est justifié par sa charge culturelle qui faciliterait la transition chez les élèves immigrants :

C'est à un univers culturel et symbolique que les enfants [...] accèdent à travers l'apprentissage d'une langue. L'apprentissage du français peut conduire à une impasse lorsqu'il n'est défini qu'en termes d'habiletés langagières. (Conseil de la langue française c), 1987 : 10)

Ainsi, la francisation apparaît comme un élément impératif dans le processus d'intégration scolaire et sociale des élèves issus de l'immigration. Dans la littérature plus récente, Razafimandimbimanana (2008) a constaté que les élèves de classe d'accueil incluent presque naturellement le français en tant que langue seconde lors d'une tâche qui leur demandait de se représenter dans l'environnement scolaire (en dessin). Pour ces élèves, l'apprentissage de la langue et l'intégration à l'école entretiennent des liens. Allen (2007), Perron (1996) et Steinbach (2010) ont également observé l'importance accordée au français par des apprenants en classe d'accueil de niveau secondaire quant à leur sentiment d'intégration scolaire et sociale.

De plus, l'intégration de l'élève nouvellement arrivé serait un processus « multidimensionnel » dans la mesure où la participation de l'immigrant est autant sollicitée que celle de la société québécoise. L'apprenant, dans ce processus, doit notamment s'attendre à :

L'apprentissage et la maîtrise de la langue d'accueil, la familiarisation avec les codes culturels en vigueur dans la nouvelle société et la redéfinition d'une identité qui concilie ces valeurs et celles de la culture d'origine [...] (MCCI, 1990 : 45).

L'école québécoise se doit dorénavant d'impliquer la culture de ses nouveaux apprenants dans sa vision pédagogique. Aujourd'hui, cette orientation semble perdurer, tel que le démontre la Commission scolaire de Montréal (CSDM) :

La CSDM reconnaît son rôle dans la formation de l'identité montréalaise, qui concilie pluralisme et spécificité de la culture québécoise, et dans la préservation de la langue française et de la culture québécoise. En effet, pour les élèves nouvellement immigrés, jeunes et adultes, ainsi que leurs parents, l'établissement scolaire est un lieu privilégié d'intégration dans la langue commune, facilitant ainsi leur évolution et leur participation démocratique dans la société d'accueil. (CSDM, 2006 : 1)

Dans les deux extraits, les auteurs font allusion à l'identité sociale, utilisant les termes « redéfinition » ainsi que « formation ». De plus, la langue française se voit toujours chargée d'un rôle unificateur et patriotique tant dans la vie à l'école que dans la vie en société. En conséquence, la mission de l'école est redéfinie : « C'est ainsi que l'école doit [...] préparer les jeunes Québécois de toutes origines à bâtir ensemble la société de demain et à la bâtir en vivant en français » (Conseil de la langue française, 1987b : 37). En somme, les actions entreprises à l'égard de la diversité linguistique et culturelle à l'école reposent sur des fondements largement extérieurs au milieu scolaire, d'autant plus que la création des services destinés à la francisation des élèves

allophones est étroitement liée au contexte sociopolitique mouvant depuis la Révolution tranquille tel que vu précédemment.

1.4 La classe d'accueil au primaire

C'est en 1969 que la Commission des écoles catholiques de Montréal (CÉCM) procède à l'ouverture des premières classes d'accueil (Conseil de la langue française, 1987a). Ces classes dont l'enseignement se concentre sur l'apprentissage du français reçoivent les enfants non francophones et non admissibles à l'école publique anglophone en vertu de la loi 101. À l'heure actuelle, la classe d'accueil coexiste avec plusieurs autres modèles d'accueil pour les enfants nouvellement arrivés au Québec, mais demeure le modèle le plus fréquent dans la grande région de Montréal (Armand, 2011). En effet, en lien avec le lieu de résidence des immigrants, les classes d'accueil sont plus présentes dans la région de Montréal qu'ailleurs au Québec (Armand, 2011; Razafimandimbimanana, 2008). Cependant, ce ne sont pas toutes les écoles montréalaises qui comportent des classes d'accueil. Certaines écoles, pour des raisons principalement démographiques, sont désignées comme étant des points de service à l'accueil, c'est-à-dire qu'elles offrent des services de soutien à l'apprentissage du français dont les classes d'accueil. Il existe des classes d'accueil de niveau préscolaire, primaire et secondaire. Habituellement, les élèves sont regroupés selon leur âge et il est fréquent de retrouver des groupes à niveaux combinés (par exemple, 2^e cycle du primaire). Cependant, ces groupes peuvent aussi être hétérogènes en raison des divergences entre les niveaux d'apprentissage de chacun. De plus, suivant le flux d'inscriptions des élèves immigrants, l'ouverture d'une classe d'accueil peut se produire à n'importe quel moment dans l'année scolaire dès qu'un nombre suffisant d'élèves est atteint. Au primaire, le ratio maximal est de 17 élèves par groupe, mais la population des classes d'accueil témoigne fréquemment de

fluctuations dues à l'intégration sporadique des élèves dans les classes normales. Le bulletin de l'élève en classe d'accueil comprend des rétroactions en français, en mathématiques, en éducation physique ainsi que dans les disciplines dites « les spécialités » qui, selon l'établissement, peuvent être les arts plastiques, l'art dramatique ou encore la musique. À la Commission scolaire de Montréal (CSDM), selon le *Bilan du plan stratégique* (2010), 1234 élèves fréquentaient les classes d'accueil en 2007-2008, ce qui représentait 3,4% du bassin total des élèves de cette institution. La durée maximale du séjour de l'élève en classe d'accueil au primaire est de 20 mois. L'élève peut intégrer la classe normale (la classe du cheminement régulier correspondant à son âge) lorsque son enseignant le juge prêt pour cette étape. Cette décision est prise de concert avec plusieurs membres de l'équipe-école dont la direction de l'établissement et parfois d'autres professionnels (orthopédagogue, orthophoniste, conseiller pédagogique, etc.). Ensemble, ils évaluent le profil de l'élève selon ses compétences en français et en mathématiques ainsi que selon son profil socio-affectif (Beck et Fréchette, [s.d.]). Finalement, les commissions scolaires pourvoient habituellement les postes en classe d'accueil aux enseignants détenant une formation initiale, à tout le moins une certification universitaire, en enseignement du français, langue seconde (Breton-Carboneau et Cleghorn, 2010). D'ailleurs, les facultés universitaires québécoises offrant la formation initiale de 1^{er} cycle « Enseignement du français, langue seconde » mentionnent l'enseignement en classe d'accueil dans les perspectives professionnelles reliées à ce programme d'étude (Université Laval, 2013; Université McGill, 2013; Université de Montréal, 2013; Université du Québec à Montréal, 2013).

1.5 Les autres services offerts aux élèves allophones

Seuls les enfants résidant au Québec depuis moins de cinq ans sont admissibles à la classe d'accueil. Pour consolider le français chez les autres élèves allophones, il existe d'autres mesures de soutien à l'apprentissage. Suite à l'ouverture des premières classes d'accueil, le Programme d'enseignement des langues d'origine (PELO) voit le jour en 1978. Il s'agit d'un service pédagogique parascolaire qui, lorsque le nombre d'élèves concernés le permet, dispense des cours de langue d'origine des élèves non francophones. Ce programme a été élaboré sur des fondements qui reconnaissent les bienfaits du plurilinguisme : « Le programme PELO est implanté dans les écoles à forte concentration ethnique et vise surtout à valoriser l'identité des élèves et à promouvoir le dialogue interculturel » (Gagnon, 1996 : 317). En 1981, les classes de francisation apparaissent. Ces classes fonctionnent comme des classes d'accueil à l'exception qu'elles accueillent les enfants qui sont établis dans la province depuis plus de cinq ans (Chancy, 1985). Ils fréquentent néanmoins ces classes fonctionnant avec le même régime pédagogique que celui des classes d'accueil, c'est-à-dire, dans le but d'apprendre le français, à quelques différences près. Selon Volcy et Lefebvre (1996), ces classes axaient principalement sur l'aspect linguistique (la francisation) puisque la grande partie des apprenants, étant nés au Québec, étaient familiers avec les aspect sociaux et culturels. En 1988, le service de soutien linguistique voit le jour. Il s'agit d'une aide prenant la forme d'un accompagnement orthopédagogique dans la mesure où les élèves sont retirés à différents moments de leurs classes pour recevoir un enseignement plus accru de la langue française (Volcy et Lefebvre, 1996). L'objectif est de consolider les notions de français chez les apprenants non francophones, qu'ils soient nouvellement arrivés ou non (Proulx, 2012). Bref, la scolarisation des élèves issus de l'immigration et fréquentant les établissements scolaires publics de langue française a connu plusieurs développements.

1.6 Les programmes d'enseignement en classe d'accueil au niveau primaire : langue et culture

Dès l'instauration des premières classes d'accueil, des stages sont prévus pour les enseignants de l'accueil dans le but de les perfectionner en lien avec les caractéristiques de l'enseignement aux enfants immigrants (Després-Poirier, 1999; Sarkar, 2005). Ce n'est qu'une quinzaine d'années plus tard qu'un premier cursus intitulé *Programmes d'études, Français, classe d'accueil, Classe de francisation, enseignement primaire* (MEQ, 1984) paraît.

Ce premier programme est également destiné aux classes de francisation, car le ministère considère que ces deux populations scolaires présentent des besoins communs (MÉQ, 1984). Les objectifs de l'enseignement y sont qualifiés de deux ordres : « langagiers » et « socio-culturels » (MÉQ, 1984). En effet, le programme s'articule autour de trois « modules » : oral, lecture et écriture. En annexe du programme, suite aux pistes pour l'évaluation des trois volets, sont présentées des « activités socio-culturelles » prenant la forme de jeux et de sorties. Sans les rendre impératives, les auteurs laissent tout de même insinuer leur pertinence : « Les activités suggérées, qui ne sont pas prescriptives mais qui sont toutefois fortement recommandées [...] » (MÉQ, 1984 : 183). De plus, le programme construit ses recommandations sur plusieurs fondements dont celui-ci : « La langue, moyen de communication et véhicule de valeurs socio-culturelles » (MÉQ, 1984 : iii). Cette assise pédagogique incombe clairement au français d'enseignement une charge autre que linguistique. Ainsi, ce programme propose un enseignement majoritairement axé sur des habiletés linguistiques, mais entretient la volonté d'une certaine transmission sociale et culturelle.

Ces orientations semblent avoir été consolidées dans l'actuel programme d'enseignement prévu pour la classe d'accueil répertorié dans *Le Programme de*

formation de l'école québécoise (PFEQ). Ce second et seul autre cursus publié pour la classe d'accueil au primaire paraît en 2001. Il convient de préciser qu'au moment de la publication de ce mémoire (2014), un nouveau programme de formation entre en vigueur pour la classe d'accueil au primaire. Les références ministérielles que comprend ce travail font allusion à la version publiée en 2001. Ce document regroupe tous les programmes de formation scolaire publique. Ainsi, l'élève, au terme de son séjour en classe d'accueil, aura idéalement développé les deux seules compétences du programme d'enseignement étant « Interagir en français » et « Se familiariser avec la culture de son milieu ».

Les composantes de la compétence « Interagir en français » visent des habiletés langagières qui concernent la production et la compréhension du français à l'oral et à l'écrit. Au terme de l'explicitation de la compétence et de ses composantes, l'enseignant retrouve des pistes didactiques (stratégies, exemples de textes littéraires à utiliser et connaissances prévues pour l'élève, etc.) qui l'aideront à travailler cette compétence. Bien qu'« Interagir en français » soit plutôt d'ordre linguistique, il est mentionné qu'« [...] un texte [...] est toujours porteur de la culture véhiculée par la langue » (MELS, 2001 : 112). En évoquant une certaine dimension culturelle, ce propos tisse un lien avec la seconde compétence du programme d'enseignement de l'accueil au primaire.

La deuxième compétence se nomme « Se familiariser avec la culture de son milieu ». L'explicitation du *PFEQ* assure que le développement de cette compétence facilitera le contact de l'apprenant avec les éléments culturels de la société québécoise et francophone. Selon les attentes énoncées dans le programme, l'élève devra être initié à des éléments qui semblent cependant dépasser le cadre scolaire : « Il [l'élève] prend part à des manifestations et à des événements liés aux habitudes de vie, aux usages et

aux traditions du Québec. » (MELS, 2001 : 115). Cet extrait suggère que l'apprenant devra s'enquérir de contenus qui ne sont pas reliés à des objectifs explicitement scolaires, donc extra-linguistiques et touchant des aspects plutôt d'ordre social. Par ailleurs, la transmission d'une charge sociale émergeait aussi dans le programme datant de 1984 de la classe d'accueil : « Chaque projet [...] permet à l'élève de se familiariser avec la réalité québécoise » (MEQ, 1984 : 7), un énoncé qui rappelle par la terminologie employée l'actuelle compétence culturelle en classe d'accueil. Bref, ces extraits démontrent que, tel que soutenu précédemment, la francisation des enfants immigrants à l'origine de l'histoire des classes d'accueil n'est pas le seul élément garant de leur intégration à l'école publique québécoise.

1.7 Les pistes d'exploitation actuelles

L'explicitation de la compétence « Se familiariser avec la culture de son milieu » manque de précisions, et il semble que ces lacunes se font également ressentir dans les pistes d'exploitation destinées à guider les enseignants dans leurs pratiques. Il importe de recenser ce qui est mis en place, d'une part dans le *Programme de formation de l'école québécoise* (PFEQ) quant à la compétence « Se familiariser avec la culture de son milieu », et d'autre part, par certains chercheurs pour une compétence culturelle en classe de langue.

Les pistes que le PFEQ propose actuellement se limitent aux repères culturels :

- textes narratifs : contes traditionnels et autres à structure prévisible, abondamment illustrés

- textes informatifs : recettes, modes d'emploi, règles d'un jeu, fiches d'identité, dépliants, courts extraits de revues, de magazines pour la jeunesse et de journaux, sites Web
- textes expressifs : cartes postales, lettres personnelles, journaux intimes, cartes d'invitation ou de souhaits, albums de photos annotées, anecdotes, courriels, poèmes
- textes visuels : affiches publicitaires, cartes, graphiques, schémas, cartes sémantiques, films, symboles, logos, pages Web
- textes dialogaux : bandes dessinées, saynètes, conversations, entrevues, courts extraits de pièces de théâtre
- textes scolaires : manuels des autres disciplines (MELS, 2001 : 116)

Ces repères constituent finalement de la documentation potentiellement exploitable plutôt que des stratégies d'enseignement. Il importe de noter que pour le MELS, ces supports ne sont pas consacrés exclusivement au développement de la compétence culturelle, mais aussi bien à la première compétence qui est plutôt d'ordre langagier : « [...] à la fois un repère culturel et un outil pour développer les compétences langagières de l'élève » (MELS, 2001 : 116). Davantage de documentation pour le programme de l'accueil au niveau secondaire est offerte. En effet, dans le programme prévu pour le premier cycle du secondaire, les repères pour la compétence « S'intégrer à la société québécoise » sont présentés en deux catégories. La première, intitulée « Connaissance du Québec », vient avec les repères suivants :

symboles, emblèmes, drapeaux, devises, grands événements sociaux, sites historiques et musées, immeubles et monuments, personnalités marquantes et héros, écomusées, festivals et centres d'interprétation, institutions et organismes communautaires (MELS, 2006 : 165)

La seconde catégorie porte le titre de « Connaissance du français d'ici et d'ailleurs » et propose quant à elle les éléments qui suivent : littérature, poésie et théâtre, bande dessinée et dessin animé, chanson, spectacles, cinéma et vidéo, journaux, hebdomadaires régionaux, radio et télévision et sites Internet (MELS, 2006). Dans la

version consacrée au deuxième cycle du secondaire, les repères culturels pour la compétence « S'intégrer au milieu scolaire et à la société québécoise » sont sectionnés en trois dimensions : sociolinguistique, sociologique et esthétique (MELS, 2007 : 25). La dimension sociolinguistique vise à travailler les codes culturels qui accompagnent les échanges langagiers. La dimension sociologique sollicite la compréhension des structures de la société d'accueil telles que les valeurs et croyances tout comme son histoire et ses coutumes. La dimension esthétique relève du domaine des arts et propose de sensibiliser l'apprenant à différentes œuvres québécoises.

Les balises déterminées par le MELS au primaire et au secondaire présentent similitudes et contrastes. D'emblée, ils sont présentés comme étant des éléments combinant le développement de la compétence langagière à celui de la compétence culturelle, et ce, aux trois différents niveaux d'enseignement. Cependant, ces repères prennent diverses formes. Au niveau primaire, ils semblent davantage documentaires et restreints au milieu scolaire. Au premier cycle du secondaire, la documentation est encore présente sauf qu'elle semble vouloir s'ancrer dans l'environnement social de l'apprenant. Finalement, au deuxième cycle du secondaire, des capacités d'observation et de réflexion semblent davantage requises pour les pistes suggérées. Ces constats laissent croire que l'âge de l'apprenant est un facteur que les auteurs de ces programmes ont considéré. En outre, les programmes de la classe d'accueil au secondaire bénéficient davantage d'explicitations que pour celui du primaire en ce qui concerne la compétence culturelle. Des descriptions élaborées accompagnent la présentation des composantes; y sont suggérées des tâches mobilisant entre autres des aptitudes de découverte, de conscientisation et d'expérimentation (MELS, 2007 : 21). Il n'existe aucune explicitation en ce sens pour les composantes au primaire.

D'autres recensions de notions pouvant être incluses dans une planification visant le développement d'une compétence culturelle en langue seconde existent, notamment pour les classes de français langue seconde, tous niveaux confondus :

- des textes littéraires qui sont susceptibles de se retrouver dans le quotidien des élèves (recettes, cartes postales, bandes dessinées, etc.)
- les expressions idiomatiques
- les expériences culturelles, c'est-à-dire le fait d'explorer les événements de l'actualité
- la fréquentation de lieux culturels (bibliothèques, musées, etc.) (Boucher, 2006 : 108)

Ces notions relèvent, à l'instar du MELS, de la documentation écrite, visuelle et orale mais comprennent également des activités qui semblent davantage solliciter l'observation chez l'apprenant (« expériences », « le fait d'explorer » et les sorties).

Brooks (1986) propose une liste de notions pouvant se prêter à n'importe quel contexte d'enseignement de langue seconde qui axent davantage sur les comportements. Sans en faire une présentation exhaustive, ces notions sont reliées à des habitudes de vie quotidiennes imaginables dans toutes les sociétés du monde, telles que remercier, téléphoner et consommer. Ces contenus culturels présentent un aspect plus social que les repères présentés précédemment.

Cette documentation démontre la diversité des notions envisageables dans un enseignement de la langue qui inclut une dimension culturelle. Les divergences concernent le type de tâche demandé aux apprenants ; il va de la simple connaissance jusqu'à solliciter plus de capacités cognitives. Ce dernier aspect a davantage été relevé dans les pistes proposées aux apprenants plus âgés. Finalement, le but n'était pas d'en recenser le plus grand nombre, mais seulement de démontrer qu'il semble y avoir peu de lignes directrices pour le choix d'un contenu culturel.

1.8 Les potentielles difficultés rencontrées dans l'enseignement visant le développement d'une compétence culturelle en classe d'accueil au primaire

Plusieurs défis peuvent être cernés par la seule consultation des programmes d'enseignement publiés pour la classe d'accueil au primaire ainsi qu'une analyse plus poussée de l'enseignement en classe d'accueil. Avant de se lancer dans l'analyse de la compétence culturelle, la structure du *PFEQ* gagne à être précisée. Ce programme de formation met de l'avant l'approche par compétences (MELS, 2001). Les savoirs sont d'abord regroupés en domaines, puis, sont présentés par disciplines. Le programme de la classe d'accueil fait partie du domaine des langues sous une discipline nommée *Français, accueil*. Ensuite, les disciplines font l'objet d'une division par compétences. Celles-ci sont toutes accompagnées d'une explicitation. Ensuite, chaque compétence est sous-divisée en composantes. Ces dernières sont des moyens de développer la compétence à laquelle elles sont associées : « [...] des démarches jugées essentielles pour son développement ou son exercice » (MELS, 2001 : 9). Bref, la performance de chaque discipline est mesurée avec les compétences qui la composent. Au final, le programme d'enseignement d'une discipline comporte : la présentation de la discipline, l'explicitation des compétences à développer, la description de ces compétences à l'aide de la présentation des composantes, les critères d'évaluation, les attentes de fin de cycle, les repères culturels, les savoirs essentiels et des suggestions pour l'utilisation des technologies et de l'information et de la communication.

1.8.1 Le manque de clarté et de cohérence dans les composantes

La compétence « Se familiariser avec la culture de son milieu », demande à l'élève de démontrer ses aptitudes selon ces trois composantes : « S'initier à la culture scolaire », « Prendre conscience de la diversité culturelle » et « Réagir à l'exploration

de la culture francophone » (MELS, 2001 : 115). Il y a lieu de se questionner sur ces exigences.

Premièrement, elles comportent des termes moins explicites que celles de la compétence « Interagir en français ». En effet, l'enseignement des habiletés visant à « Comprendre » ou à « Produire » pourrait sembler plus évident que celles demandant à l'élève de « S'initier » et de « Prendre conscience ». Bien que ces composantes soient bien édictées, leur mise en pratique gagnerait à être éclaircie en raison de l'abstraction reliée aux termes.

En second lieu, les trois composantes de la compétence « Se familiariser avec la culture de son milieu » ne semblent pas partager de contenu fondamental, c'est-à-dire qu'elles ne font pas appel à des savoirs pouvant être regroupés dans un champ de connaissances connexes. Pourtant, le chapitre *Présentation du Programme de formation* explique que chaque compétence est un ensemble d'apprentissages rendu cohérent par ses composantes et leurs contenus d'enseignement :

Ces composantes relient les savoirs aux processus qui en permettent l'intégration et la mobilisation. [...] c'est de leur combinaison et de leur orchestration qu'émerge la compétence et non de leur simple juxtaposition. (MELS, 2001 : 9)

Alors que les composantes pour la compétence « Interagir en français » peuvent être regroupées en des aptitudes pour la communication orale et écrite, cela ne semble pas si évident pour la compétence « Se familiariser avec la culture de son milieu ». Par exemple, la composante « S'initier à la culture scolaire » peut laisser supposer que l'élève comprend et s'approprie la routine quotidienne de son école. À cet effet, une grille fournie par la CSDM pour l'observation de cette compétence propose le

critère suivant : « [L'élève] Respecte les règles de vie de la classe et de l'école » (Beck et Rouleau, 2007). D'un autre côté, « Prendre conscience de la diversité culturelle » demande essentiellement un travail plus introspectif. Il y a lieu de s'interroger sur le déroulement d'une activité qui entraînerait une tâche particulière sur la prise de conscience, et ce, dans l'éventuel but d'être observée. Par ailleurs, cette composante évoque sensiblement les mêmes lignes de la présentation d'un domaine général de formation (donc, s'appliquant au *PFEQ* en entier) qui est celui de *Vivre-ensemble et citoyenneté*. Cette thématique favorise les situations d'apprentissage promouvant l'ouverture à l'altérité : « apprendre à respecter l'autre dans sa différence, accueillir la pluralité » (MELS, 2001 : 50). La généralisation possible de cette composante (qui, à priori, est un critère aidant à mesurer la compétence) vient s'ajouter aux ambiguïtés déjà soulevées par la compétence « Se familiariser avec la culture de son milieu ». Finalement, « Réagir à l'exploration de la culture francophone » semble faire allusion à des activités travaillant beaucoup plus la langue que dans « S'initier à la culture scolaire » ou dans « Prendre conscience de la diversité culturelle ». Par ailleurs, cette composante rappelle une autre composante (« Réagir à un texte lu, vu ou entendu lors d'interactions variées ») qui fait partie de la compétence « Interagir en français ». Sa place sous la compétence « Se familiariser avec la culture de son milieu » est donc interrogeable. Force est de constater qu'il existe une certaine incongruité entre le rôle et la définition que le *PFEQ* accorde aux composantes et ce qui est présenté pour la compétence « Se familiariser avec la culture de son milieu ». Le caractère éparç des connaissances reliées aux composantes proposées pour cette compétence ne rend pas justice à cette structure pédagogique qui est censé être un ensemble logique de composantes. Il est également à noter que, contrairement à la première compétence, aucune piste d'exploitation n'est donnée pour « Se familiariser avec la culture de son milieu ». De façon opposée, le programme d'enseignement pour la classe d'accueil au secondaire en propose pour la compétence homologue s'intitulant « S'intégrer au milieu scolaire et à la société québécoise » (MELS, 2007). Ces constats démontrent qu'il existe

certainement du travail à faire pour expliciter la compétence « Se familiariser avec la culture de son milieu » aux enseignants de l'accueil au primaire.

1.8.2 Les besoins langagiers des élèves en classe d'accueil

Le programme de formation de 1984 identifie d'emblée dans son introduction qu'une problématique existe quant à l'intégration des aspects socio-culturels de l'environnement québécois dans l'enseignement en classe d'accueil. Parmi les facteurs mentionnés, se retrouvent la grande diversité des cultures d'origine des apprenants, leurs aptitudes à s'adapter et leurs niveaux de scolarisation (MÉQ, 1984). Malgré cette évidente variété de circonstances, le ministère tend à homogénéiser les besoins des apprenants : « [...] les élèves ont tous des besoins langagiers et socio-culturels communs du fait qu'ils doivent s'intégrer dans une classe ordinaire et dans le milieu québécois francophone » (MÉQ, 1984 : 1) Cette idée est quelque peu retrouvée dans le *PFEQ*, bien qu'abordée différemment, c'est-à-dire du point de vue de l'élève : « Au début du service d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français, l'élève ne connaît pratiquement rien des particularités sociales et culturelles de son nouveau milieu. » (MELS, 2001 : 114). Les seules sources de difficultés dont font part les auteurs concernent la divergence que peut amener une pédagogie québécoise axant sur l'autonomisation quant aux styles d'apprentissages retrouvés dans les autres systèmes scolaires d'outre-mer. Par ailleurs, les besoins de communication de l'élève en classe d'accueil sont reliés à son milieu d'interaction immédiat, soit l'école et ses exigences entre autres académiques. En classe d'accueil, le français n'est pas la seule discipline sur laquelle les élèves sont notés, tel que vu précédemment dans le chapitre de la problématique. Le français est non seulement une langue pour communiquer est aussi la langue dans laquelle les savoirs scolaires sont enseignés :

Pour les allophones, la difficulté augmente dans la mesure où il est question d'acquérir en même temps le français, l'entrée dans l'écrit en français, les savoirs et les rhétoriques disciplinaires, la communication scolaire, en vue de l'intégration et de la réussite dans le cursus scolaire. (Spaëth, 2008 : 64)

L'apprentissage de la langue en contexte scolaire aspire donc à des objectifs multidimensionnels allant de la communication à la réussite scolaire. Bouchamma (2009) désigne d'ailleurs la connaissance de la langue comme étant un élément-clé dans la réussite scolaire des élèves immigrants. Or une telle perspective du français en classe d'accueil, bien que noble, peut convaincre les enseignants d'axer sur l'aspect fonctionnel de la langue et de mettre de côté d'autres dimensions comme la culture. La plausibilité de cette situation s'accroît alors que depuis tout récemment, la rétroaction écrite dans le bulletin de l'élève quant à la compétence « Se familiariser avec la culture de son milieu » est devenue facultative. Il n'a pas été possible de connaître les motifs exacts ayant entraîné cette décision ni les modalités selon lesquelles elle a été prise. En plus de laisser croire que cette compétence est loin d'être facile à mettre en pratique, il est facile d'imaginer une réduction des pratiques enseignantes consacrées à la dimension culturelle tel que le veut cette compétence alors que la tâche d'observation est dorénavant non obligatoire. Pourtant, l'historique du programme de l'accueil et des politiques linguistiques touchant à l'éducation publique convainquent de la pertinence d'une telle compétence.

1.9 L'apport d'autres études reliées à la situation-problème

Outre les publications ministérielles, aucune documentation ne s'est aventurée à comprendre les enjeux didactiques de la compétence culturelle en classe d'accueil. Pourtant, avec les faits exposés précédemment, tout porte à croire qu'il y a matière à

investiguer. Peters (2005) s'est livré à l'exercice d'analyser les compétences fixées pour les élèves apprenant le français langue seconde au Québec et mentionne qu'il n'existe pas de pistes didactiques pour « Se familiariser avec la culture de son milieu ». Ce fait est également corroboré par des enseignantes de l'accueil interviewées dans le cadre d'une étude de Breton-Carbonneau et Cleghorn (2010). Les propos d'une de celles-ci concernent d'abord l'évaluation de la compétence :

Peut-être que je me trompe. Je me suis toujours posé la question et ça n'a jamais été clair, peut-être que je suis dans le champ. C'est vraiment pas facile à évaluer, et on n'a pas de balise. Personne ne nous dit comment évaluer ça... (Breton-Carbonneau et Cleghorn, 2010 : 117)

Cette enseignante fait part de la difficulté qu'elle ressent pour la mesure des apprentissages concernant « Se familiariser avec la culture de son milieu ». Une autre participante se questionne sur le contenu d'enseignement relié à la compétence :

Qu'est-ce qui est important ? Qu'est-ce qu'il faut leur donner ?.... Qu'est-ce qu'on leur montre qui touche vraiment la culture ? Est-ce que c'est [...] C'est quoi exactement 'la culture' ? Quels sont les éléments de base pour atteindre l'objectif de 'se familiariser'. Ce n'est pas clair. [...] (Breton-Carbonneau et Cleghorn, 2010 : 117)

Pour cette enseignante, les savoirs visés ne sont pas explicites. L'étude dont ces extraits sont tirés visait à connaître plusieurs aspects de l'enseignement en classe d'accueil. Les enseignantes interviewées ont pu affirmer qu'elles exercent leur métier avec une certaine mission qui est de représenter le Québec et d'en transmettre les connaissances pertinentes : « *They see themselves as "ambassadors of Quebec in charge of transmitting knowledge about its language and culture"* [...] » (Breton-Carbonneau et Cleghorn, 2010 : 111). L'élément de conclusion formulé à l'égard de cette position est que cette dernière est contradictoire aux valeurs à partir desquelles

le programme de l'accueil semble avoir été élaboré telles que la célébration de la diversité linguistique ainsi que l'éducation interculturelle. Il semble donc exister, selon ces données, un paradoxe entre ce qui constitue une forme de représentation des enseignantes et les orientations de l'enseignement en classe d'accueil. Par ailleurs, dans une recherche qui s'intéressait au contexte d'utilisation de matériel didactique en classes d'accueil, Blart (1996) a constaté que les activités faites en classe finissaient par s'éloigner des objectifs pour lesquels le matériel didactique était construit. Cet écart entre ce qui était « imposé » et ce qui était « appliqué » était justifié notamment en raison des croyances personnelles des enseignants :

Une fois dans la classe, les enseignants agissent (et donc font agir leurs élèves) selon un mélange d'intuitions et de connaissances sur une théorie de l'acquisition d'une langue seconde, selon une interprétation personnelle de leurs rôles en tant qu'enseignants (parfois davantage liée à des valeurs philosophiques ou socio-politiques que purement didactiques [...]) (Blart, 1996 : 105)

Cette étude indique que des données de nature plus introspective chez les enseignants peuvent être des facteurs à considérer dans l'étude de la didactique en classe. Ces deux études soutiennent également l'idée que des valeurs autres que pédagogiques exercent une influence dans la pratique enseignante, et particulièrement en contexte de classe d'accueil là où les pistes semblent inexistantes.

La didactique entourant la transmission de notions culturelles en contexte d'enseignement du français langue seconde a également fait l'objet de l'étude de Tremblay (2010). Une analyse du matériel didactique ainsi que des entrevues avec les enseignantes dans les classes d'immersion française au 3^e cycle du primaire au secteur anglophone ont permis de conclure que dans leurs pratiques, la culture québécoise était véhiculée dans les cours d'univers social et de français. Les notions

enseignées étaient principalement des faits et événements observables de l'actualité et de l'histoire québécoise. Peu de tâches suscitant la réflexion ou l'interprétation de la part des élèves étaient observées (comme l'aurait suggéré la composante « Prendre conscience de la diversité culturelle » de la compétence culturelle en classe d'accueil). Saint-Jacques et al. (2002) ajoutent que les indications ministérielles quant à la dimension culturelle dans les curricula scolaires sont empreintes d'instabilité et de polysémie. Ce constat fut formulé au terme d'entrevues semi-dirigées auprès d'enseignants afin de connaître leurs représentations quant à la dimension culturelle proposée dans le *PFEQ*. Les participants ont également fait part d'un sentiment de pression devant les exigences de la réforme bien qu'ils démontraient une position favorable quant à l'intégration de la culture dans leurs pratiques. Toujours selon les propos analysés, il semblerait aussi que l'objet d'enseignement tel quel -la culture- engendre une complexité de caractéristiques aux implications pédagogiques parfois lourdes et les auteurs suggèrent donc en ce sens davantage de support professionnel.

Les lacunes concernant le soutien professionnel offert aux enseignants sont par ailleurs rapportées depuis maintenant plus de 20 ans. Desmarais (1993) a sondé des enseignants de classe régulière quant à l'étape charnière du passage des élèves de la classe d'accueil à la classe régulière. Un des aspects probants des perceptions rapportées est le désir de perfectionnement concernant l'enseignement en milieu pluriethnique. Les données obtenues par les questionnaires ont démontré des disparités entre la réalité des enseignants et ce qu'ils considéreraient favorable à leurs pratiques, ce qui met en exergue la pertinence d'aller consulter des acteurs-clés que sont les enseignants. Plus récemment, l'étude de Picard (2006) a également permis aux professionnels œuvrant dans le champ de l'accueil de dénoncer le manque de perfectionnements spécialement conçus pour les enseignants en classe d'accueil et le fait que le matériel didactique ne s'était pas renouvelé depuis bon nombre d'années.

Au final, il appert que le développement d'une compétence culturelle en classe d'accueil au primaire apporte plusieurs questionnements. Elles concernent d'abord l'utilisation de termes équivoques dans la formulation de la compétence « Se familiariser avec la culture de son milieu » et de ses trois composantes. Ensuite, il semble qu'il existe de réels besoins en matière d'encadrement professionnel, qu'il soit sous forme de documentation, de formation ou d'accompagnement. En plus de la confusion que cette situation peut causer, il est facile de supposer qu'il y a place à une grande marge de manœuvre aux enseignants. Ainsi, les pratiques risquent de diverger d'un enseignant à un autre et cette situation peut être indésirable à plusieurs niveaux, à commencer pour les nouveaux enseignants ayant besoin de repères. Les recherches présentées dans cette section démontrent également qu'il y a lieu de se pencher sur des aspects fondamentaux que sont la définition et la signification d'une compétence culturelle à l'école. Avant de s'acquitter de cette noble tâche, il semble essentiel de faire le point sur la situation actuelle. La revue de la littérature précédente laisse croire que les enseignants semblent les mieux placés pour donner le poulx. Rapporter leurs propos concernant leurs positions et leurs interventions didactiques apparaît comme un moyen approprié pour s'enquérir des réalités présentement vécues par les enseignants en classe d'accueil quant à la compétence « Se familiariser avec la culture de son milieu ».

1.10 Les objectifs et questions de recherche

La démarche abordée dans la section précédente vise à faire le portrait de la situation didactique du point de vue des enseignants en classe d'accueil au primaire concernant la compétence « Se familiariser avec la culture de son milieu ». De façon plus précise, la présente étude cherche à :

- 1) décrire les représentations que les enseignants se font de cette compétence;
- 2) rapporter les pratiques qu'ils déclarent inclure dans leur planification concernant le développement de la compétence chez leurs élèves.

Ce positionnement amène à présenter les questions de recherche qui sous-tendent les objectifs :

- 1) Quelles sont les représentations que se font les enseignants de classe d'accueil au primaire de la compétence « Se familiariser avec la culture de son milieu » ?
- 2) Quelles sont les pratiques que les enseignants déclarent inclure dans leur planification concernant le développement de cette compétence ?

Les représentations et pratiques déclarées serviront décrire les implications didactiques actuelles des enseignants pour la compétence culturelle en classe d'accueil au primaire.

1.11 Les retombées scientifiques et sociales

Cette étude voudra en premier lieu exposer la situation didactique qu'incombe la compétence « Se familiariser avec la culture de son milieu ». Si l'analyse des propos recueillis s'y prête, elle tentera également de discerner les principaux défis qui mèneront à la formulation de recommandations potentielles pour l'exercice professionnel concernant cette compétence. La présente recherche désire également contribuer aux études en éducation adoptant des démarches méthodologiques qui tiennent compte de la réalité des acteurs-clés que sont les enseignants. Dans une

perspective plus globale, elle voudra suggérer de continuer le débat sur l'adaptation de l'enseignement destiné aux élèves issus de communautés culturelles à l'école publique québécoise, et particulièrement, dans le cadre de l'enseignement du français, langue de la société d'accueil.

CHAPITRE 2

CADRE THÉORIQUE

Cette section vise la compréhension approfondie de la situation-problème présentée dans le chapitre précédent à l'aide de concepts théoriques. Ces derniers sont traités de façon à mieux expliquer ce qui peut rendre la compétence « Se familiariser avec la culture de son milieu » problématique tant en ce qui concerne sa définition que ses implications pédagogiques.

Ce chapitre exposera d'abord les définitions retenues pour le concept de culture. Ensuite, ces théories seront mises en perspective dans le domaine de l'éducation. Des liens entre les concepts de langue et culture seront démontrés. En découlera l'intervention pédagogique proposée par la littérature pour développer la compétence culturelle en classe de langue. Finalement, des assises théoriques concernant les représentations et pratiques des enseignants seront exposés afin de bien préparer le terrain au chapitre de la méthodologie.

2.1 Le concept de culture

Le concept de culture, même restreint au domaine de l'éducation, fait l'objet d'innombrables définitions (Camilleri, 1985; Legendre, 2005). Dans le cadre de cette section, l'objectif est de rapporter celles qui peuvent causer les ambiguïtés que suscite la compétence « Se familiariser avec la culture de son milieu ».

2.1.1 L'apport de l'anthropologie

En premier lieu, la culture anthropologique est une direction importante. En effet, cette catégorisation de la culture est au carrefour des sciences ayant pour objectif la

description des cultures des individus et de leurs comportements en société ou de façon individuelle (Camilleri, 1985 : Gohard-Radenkovic, 1999).

Une première acception pour la définition de la culture fut celle émise par Edward Burnett Tylor (1871). Ce pionnier de l'anthropologie sociale a défini la culture comme étant un ensemble complexe formé des savoirs, des croyances, des arts, des mœurs, des lois, des coutumes et autres aptitudes conséquentes à la vie en société (Tylor, cit. dans Tylor, 1874 : 1). La culture est d'abord un tout composé d'une densité de caractéristiques relevables chez l'individu vivant en collectivité. Presqu'un siècle plus tard, Goodenough (1963) a situé la culture par rapport à l'individu. Ainsi, pour cet anthropologue, la culture représente tout ce que l'individu doit connaître pour arriver à bien se comporter dans une société, ce contenu étant notamment déterminé par les individus qui forment cette société (Goodenough, cit. dans Goodenough, 1981). De plus, le choix de l'individu de perpétuer ou non un mode de vie est intimement lié à sa conception de la société dans laquelle il vit et évolue (Goodenough, 1981). La contribution des membres de la société dans la définition de la culture est un aspect pertinent ; non seulement la culture devient quantifiable en connaissances, mais ces notions sont également représentatives pour les individus d'une même société qui les jugent pertinentes à la définition de *leur* culture. Par ailleurs, Geertz (1973) ajoute que la pensée humaine est dotée de la capacité à déterminer ce qui constitue la culture commune. Ce chercheur a également mis de l'avant cet aspect de « choses à connaître » en les situant dans un processus de transmission entre les générations : « [...] un réseau - transmis historiquement - de significations incarnées dans des symboles, [...] au moyen desquelles les hommes communiquent, perpétuent et étendent leur savoir concernant les attitudes envers la vie. » (Geertz, cit. dans Byram, 1992 : 68). La culture est donc aussi un héritage qui s'enseigne. Il importe cependant d'ajouter que la culture peut également être « routinière », dans la mesure où les notions culturelles font référence aux attitudes de

vie en collectivité. Les individus de la société ne sont pas nécessairement conscients qu'ils véhiculent leur culture dans leurs comportements quotidiens tellement ces derniers incarnent ce qui est « normal ». Ces manières de vivre sont d'une part systématiques et d'autre part inhérentes à l'individu. C'est ce que Bourdieu (1984) entend par le terme *habitus* ; il s'agit des modes de vie quotidiens qui, par le fait même, caractérisent ces individus et donc, contribuent à définir leur culture. Ces comportements sont ancrés dans la vie des gens et c'est ce critère qui rend ces modes de vie admissibles en quelque sorte à faire partie de la définition de la culture. Ils sont perpétuels dans leurs façons de vivre au quotidien et le fait d'être perpétués les rend particuliers à la communauté en question. Finalement, l'Organisation des nations unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) a également soumis une définition, laquelle est d'ailleurs utilisée actuellement par la Commission scolaire de Montréal (CSDM) dans le document *Politique culturelle et linguistique* (CSDM, 2009). Elle se présente ainsi :

[...] l'ensemble des traits distinctifs, spirituels et matériels, intellectuels et affectifs, qui caractérisent une société ou un groupe social. Elle englobe, outre les arts et les lettres, les modes de vie, les droits fondamentaux de l'être humain, les systèmes de valeurs, les traditions et les croyances [...]
(UNESCO, 1982)

Cette définition comprend les manifestations reliées à la structuration de la pensée dans toutes les disciplines, mais aussi tout ce qui caractérise les façons de vivre au quotidien. De plus, elle réitère la fonction qu'a la culture de caractériser une collectivité, tel que fut avancé par Tylor (1871).

En somme, il a été retenu que la culture anthropologique est d'abord un ensemble d'une multitude d'éléments caractéristiques à la vie en société. Ces éléments sont

déterminés par les individus qui composent la société, ce qui en permet la transmission. Cette étape contribue également à définir la culture, car c'est ainsi qu'elle fait vivre et évolue. La culture est acquise par l'individu vivant en collectivité. C'est ainsi qu'elle peut faire référence autant aux accomplissements symboliques par et pour l'homme d'une société tout comme aux modes de vie qui distinguent celle-ci d'autres regroupements sociaux.

2.1.2 La *culture* et la *Culture*

De plus en plus de chercheurs distinguent deux domaines dans la définition de la culture : « la Culture avec un grand *C* » et « la culture avec un petit *c* » (Halverson, cit. dans Lazar, 2007; Lussier, 1997). « La Culture avec un grand *C* » fait référence à la culture comprenant les grandes réalisations de l'homme ayant contribué au progrès de la société (arts, lettres et sciences), tandis que « la culture avec un petit *c* » fait référence aux caractéristiques de la vie au quotidien des membres de la société comme les comportements et les valeurs. Ce classement entre les définitions de la culture se retrouve ailleurs dans la littérature, mais non nécessairement sous ces deux appellations. Par exemple, Kramsch (1995) parle plutôt ce qui distingue les apports des sciences humaines des sciences sociales. À l'instar de « la Culture avec un grand *C* » et de « la culture avec un petit *c* », la culture des sciences humaines valorise les « productions tangibles », tandis que la culture des sciences sociales se réfère davantage aux attitudes et croyances des membres de la société. Zakhartchouk (1999) avance qu'une scission importante se retrouve dans la culture transmise. D'un côté, se perçoit « l'avoir », ce qui traduit un héritage légué par la société et son histoire. De l'autre, il s'agit de « l'être », c'est-à-dire ce qui reflète davantage l'action que l'individu perpétue à tous les jours. Ces deux côtés ne seraient pas complètement étanches, l'un permettant de se positionner envers l'autre et vice-versa. Gautheron-

Boutchasky et al. (2003) réitèrent d'ailleurs ces visions en utilisant les termes « action » et « état » pour dénommer les deux rôles que la culture peut s'approprier en tant que partie d'une formation. L'« action » fait référence à ce qui sert à développer l'individu tandis que l'« état » interpelle ce qui fait qu'une personne est cultivée (par exemple, ses connaissances et aptitudes). Dans une perspective plus locale, la CSDM, dont la définition de la culture, empruntée à l'UNESCO et exposée précédemment, considère également ces deux pans :

[...] est considérée comme *culture* [...], tout ce qui nourrit l'imaginaire, individuel et collectif. Cela comprend toutes les disciplines qui sont enseignées et qui permettent de structurer la pensée (la langue, la littérature, l'histoire, les arts, les sciences, etc.), mais renvoie également à ce qui nous définit dans notre façon de vivre, à notre mémoire collective et à la possibilité de créer ensemble un espace commun dans une démarche dynamique et en constante évolution. (CSDM, 2009 : 4)

Bref, il s'agit d'un clivage théorique relativement bien partagé dans la vision de la culture en tant qu'objet transmis et acquis.

2.2 L'éducation culturelle

Si l'appropriation de la culture est possible, Byram (1992 : 113) soutient qu'elle se transmet en *savoirs*. Ceux-ci, d'abord significatifs pour les membres de la société, contribuent également au bon fonctionnement de cette dernière. Conséquemment, il devient capital que ces savoirs fassent l'objet d'une transmission. Or il s'avère que l'école ait un rôle approprié pour transmettre la culture (Bruner, 1996; Legendre, 2005; UNESCO, 1982). La Commission scolaire de Montréal (CSDM, 2009 : 1) le soutient d'ailleurs dans sa *Politique culturelle et linguistique* : « le rôle de l' École

dans la transmission et l'acquisition de la culture dans ses différents aspects a toujours été important ». L'école demeure assurément un lieu de choix pour cette noble tâche. Par ailleurs, l'expression « éducation culturelle » sera retenue pour désigner l'ensemble des théories reliées à l'enseignement de la culture. En effet, Legendre (2005) attribue cette expression à la transmission de la culture dans un contexte éducationnel et scolaire ; cette expression semble donc appropriée pour dénommer l'agir pédagogique relié à l'intégration de la culture dans les pratiques enseignantes.

La première dimension de la culture, tel que vu précédemment, est perçue comme étant ce que la société lègue à ses individus en termes de grandes réalisations et peut se traduire en une « culture héritée ». Cette conception se trouve souvent en tête lorsque vient le temps de définir la culture dans un contexte scolaire. Elle est essentiellement composée des produits significatifs et symboliques qui rappellent les progrès dont la société a témoigné dans son histoire et son évolution et sont donc, en quelque sorte, facilement enseignables. Ils sont là pour susciter la réflexion chez l'élève. En effet, la culture vue comme étant un héritage social fait souvent la promotion de la *tabula rasa* chez l'élève, c'est-à-dire que ce dernier est considéré comme étant vierge de savoirs que l'école se doit de cultiver (Côté et Simard, 2007). L'apprenant est exposé aux diverses manifestations culturelles ancrées dans l'histoire de la société dans laquelle il vit et est amené à se distancer et à devenir critique à l'égard de ce legs. Il s'agit donc d'une culture majoritairement composée de savoirs plutôt statiques.

Le second domaine de la culture rapporté plus haut fait référence aux modes de fonctionnement régnant déjà dans la société dans laquelle l'individu évolue. Il s'agit d'un volet plus « social » dans la mesure où il concerne l'individu et sa façon de se

comporter au quotidien. Selon Côté et Simard (2007), cette forme de culture s'associe davantage à l'enseignement de ce dont le futur citoyen qu'est l'apprenant a besoin pour interagir convenablement selon ce qui est déjà en place dans la société. Les auteurs ajoutent que ces acquis, en plus de lui fournir une éducation à la vie en société, lui permettent de participer au progrès de cette dernière. Leurs propos ne sont pas sans rappeler ceux de Goodenough (1963) à propos de ce trait de perpétuité dans la culture. Cette perspective voit davantage la culture comme un ensemble d'outils sociaux : « une culture à la fois socialisante et incitative » (Côté et Simard, 2007 : 60). La culture est ici beaucoup plus tangible et dynamique qu'à la première perspective où elle se caractérisait par son immuabilité.

Malgré ces distinctions, ces deux visions partagent néanmoins certains traits en commun. D'abord, elles conçoivent la culture comme étant un ensemble de références communes et représentatives par les individus de la société. De plus, le rôle de l'apprenant dans les deux cas réserve un dénouement prospère à la culture sociale. En effet, qu'il soit demandé à l'apprenant de prendre position devant la culture afin de mieux l'intégrer à « sa » culture personnelle ou de s'approprier des habitudes liées à la vie en collectivité et de les perpétuer selon ses valeurs, la transmission et la pérennité de la culture sont assurées.

2.3 Les liens entre les concepts de langue et de culture

Les chercheurs spécialisés en anthropologie ont souvent accordé à la langue un statut prééminent dans ce qui caractérise la vie en société (Stern, 1987). Pour certains d'entre eux, la langue n'est pas moins qu'intrinsèque à la culture. Byram (1992 : 65) conçoit la langue comme étant le reflet de la culture « [...] la langue incarne

essentiellement les valeurs, et les significations d'une culture ». Thévenin (1980 : 40) considère également que les deux concepts s'immiscent entre eux : « Le langage est un produit et une partie de la culture ». Stern (1987) vient raffiner ces propos : c'est avec cette faculté proprement humaine qu'est le langage que les individus parviennent à codifier, vivre et transmettre leur culture. Le simple fait de s'exprimer avec des mots n'est donc pas ce qui façonne la langue de façon absolue ; les actes de parole transportent une charge culturelle qui influence tout ce qui entoure leur diffusion. L'acte langagier possède l'important pouvoir de canaliser des significations et représentations de la vie sociale perpétuée autour des locuteurs (Bourdieu, 1982; Lussier 1997), et donc de la culture. Ainsi, les rapports qu'entretiennent les concepts de langue et de culture - en tant que vecteurs de la vie en société - semblent considérablement étroits. La langue est représentative d'une collectivité humaine dans tous les aspects qui lui sont caractéristiques, à savoir, sa culture, selon les définitions retenues pour ce dernier concept dans la section précédente.

2.3.1 Le rôle de la culture en classe de langue

Si une telle dynamique existe entre langue et culture, il devient cohérent que l'étude de l'une soit indissociable à celle de l'autre (Abdallah-Pretceille, 1992; Beacco, 2000; Byram, 1992; Kramsch, 1995; Oxford, 1994; Stern, 1987). Un certain consensus émerge autour de l'idée que la langue ne peut pas être apprise comme étant un simple instrument de communication (Bourdieu, 1982; Lussier, 2005), mais qu'elle fait aussi le pont avec des savoirs d'ordre culturel : « Elle [la culture] doit être perçue comme une vision du monde à découvrir par le biais de la langue et des interactions des locuteurs qui utilisent cette langue » (Kramsch, cit. dans Lussier, 1997 : 233). Apprendre une langue, c'est donc s'enquérir d'un code culturel. De plus, la connaissance d'éléments culturels permettrait une meilleure connaissance de

l'environnement où elle est parlée et optimiserait la communication (Abdallah-Pretceille, 1992; Byram, 1992). Dans le contexte de classe d'accueil où, à titre de rappel, les apprenants sont des enfants pour qui la connaissance de la langue est en quelque sorte conditionnelle pour leur intégration, cet apport n'est pas à négliger.

Les liens entre les concepts de langue et de culture s'avérant fondamentaux, il est impératif que les notions linguistiques soient étroitement liées à celles qui ont trait à la culture, bien que les difficultés de l'apprentissage d'une langue seconde peuvent diverger lorsque celui-ci chevauche le parcours de scolarisation de l'apprenant.

De plus, Boyzon-Fradet (1997b) soutient que la non-connaissance de la langue par les élèves issus de l'immigration est encore perçue comme un « handicap », notamment en raison des différences culturelles. Conséquemment, l'enseignement de la langue dans les classes d'accueil se voit trop souvent réduit à une fonction de « survie » dans le nouvel environnement. Cette pédagogie ne vise pas nécessairement l'intégration scolaire des apprenants, car elle n'est pas systématiquement reliée aux pratiques qui régissent l'enseignement au cheminement régulier, parcours que les élèves de la classe d'accueil intégreront éventuellement :

On assiste à un véritable métissage linguistique et culturel dû à une hypertrophie de cette fonction pragmatique, au détriment du rôle que peut jouer la langue dans la déficience culturelle de l'individu. Sur le plan éducatif, l'enjeu consiste à mettre ces usages socio-linguistiques au service d'une maîtrise de l'expression et à ne pas les réduire à une forme d'incompétence jargonnante. (Abdallah-Pretceille, 1992 : 76)

Cet extrait démontre qu'il est important de ne pas cloisonner l'enseignement de la langue d'enseignement dans une perspective « fonctionnelle », surtout s'il est destiné à des enfants nouvellement arrivés. En tout dernier lieu, les recommandations ministérielles supportent aussi l'idée d'une conciliation langue-culture lorsqu'il ne s'agit pas de la langue maternelle: « L'école est également invitée à porter une attention toute particulière à l'apprentissage du français, langue maternelle ou langue d'appartenance culturelle. » (MELS, 2001: 4). Ces propos rappellent les postulats soutenant que l'école soit un lieu tout indiqué pour la transmission de la culture.

2.3.2 La compétence de communication

Il est impossible d'omettre le concept de compétence de communication en didactique des langues lorsqu'il est question de l'impact de la dimension culturelle sur l'interaction verbale de l'individu, tel qu'abordé dans le sous-point précédent. Il faudra remonter jusqu'à l'avènement de l'approche communicative dans le tournant des années 1970 pour expliquer la tendance à intégrer un aspect plus « social » dans l'apprentissage d'une langue seconde et/ou étrangère (Galisson et Coste, 1976; Germain, 1991). En effet, connaître une langue ne se restreint dorénavant plus à la mémorisation de règles de grammaire et de vocabulaire; l'apprenant est invité à tenir compte des aspects culturels et sociaux qui accompagnent l'interaction (Moirand, 1982). La didactique des langues peut dorénavant apprécier cette aptitude avec la compétence de communication. Il s'agit d'une compétence ayant eu une considérable influence sur les différentes approches et méthodes en didactique des langues (Puren, 2005). En effet, l'approche communicative a fait l'objet de plusieurs renouvellements et toutes ces post-approches sont des perspectives s'inscrivant aujourd'hui en « didactique des langues-cultures ». Gohard-Radenkovic (1999), au terme d'une

importante recension de définitions de la compétence de communication, propose cette perspective :

[...] la compétence de communication comporte l'apprentissage aussi bien de compétences socioculturelles que sociolinguistiques d'une part, parce que toute communication verbale et non verbale entre des individus, des groupes est sous-tendue par le réseau invisible des règles sociales et codes culturels qui la régissent, d'autre part parce que la langue est une réalité sociale constitutive de la culture et la traduit par ses usages. La dimension culturelle est donc un concept opératoire de la compétence de communication car la culture est sur le terrain même de la communication. (Gohard-Radenkovic, 1999 : 96)

Cette position met bien en lumière ce qu'une compétence de communication incombe à l'apprenant de langue. En rappelant que les échanges langagiers sont implicitement empreints d'aspects socioculturels et sociolinguistiques, les apprentissages qui y sont reliés sont essentiels dans la mesure où s'exprimer signifie communiquer. Il est important que les curricula destinés aux classes de langue incluent la dimension culturelle.

2.4 Les implications didactiques pour la dimension culturelle en classe d'accueil

Le potentiel d'une dimension culturelle en enseignement de la langue semble consensuel. Cependant, et tel que démontré précédemment, la culture en tant qu'objet d'enseignement comprend une complexité et la planification enseignante doit en tenir compte :

Dans la mesure même où, pour les publics migrants, l'apprentissage d'une langue [étrangère] est constitutivement liée à un ensemble systématique de phénomènes socio-économiques et socio-culturels, il est indispensable que les

maîtres et formateurs perçoivent clairement comment s'articulent ces diverses réalités qui interfèrent. (Porcher, 1984 : 145)

Intégrer les notions culturelles en classe de langue n'est donc pas une mince tâche. La littérature en didactique des langues propose malgré tout quelques pistes.

2.4.1 Les *savoirs* et les *savoir-faire*

La conceptualisation de la culture en connaissances se fait selon Byram (1992 :113), par le biais de *savoirs*. Ce postulat est à la base d'un modèle théorique que Lussier (1997) a élaboré pour le développement de la compétence interculturelle. Dans ce travail de recherche, il n'a pas été question de l'interculturel - qui bénéficie d'une notoriété assez considérable en didactique des langues dans un contexte de pluralité culturelle -, car ce présent travail de recherche concerne plutôt la compétence culturelle. Cependant, les éléments du cadre de Lussier s'avèrent pertinents pour comprendre la conceptualisation de la culture en tant que matière à intégrer dans la classe de langue seconde s'adressant à un public de nouveaux arrivants. La compétence culturelle serait en fait un point de départ pour une éducation interculturelle. En effet, Lussier identifie trois dimensions dont les deux premières se rapportent davantage à la compétence culturelle : les *savoirs* et les *savoir-faire* (Lussier, 1997). Les *savoirs* sont des notions reliées à « la mémoire collective » (par exemple, des connaissances liées aux arts et à l'histoire), au « contexte socioculturel » (par exemple, les valeurs et croyances) et à « la diversité des modes de vie » (par exemple, les coutumes et normes sociales). Ces domaines évoquent pratiquement tous les éléments mentionnés lors de la présentation des définitions de la culture. Les *savoirs* incarnent un rôle de base dans l'apprentissage de la langue :

Les *savoirs* impliquent l'acquisition de connaissances explicites, des faits et des événements, en nombre suffisant pour permettre à l'élève de disposer des informations minimales nécessaires à la compréhension de la langue cible. (Lussier, 1997 : 241)

Les *savoirs* se traduisent donc en éléments de connaissance. La seconde dimension relative à la compétence culturelle concerne les *savoir-faire*. Ces derniers ne réfèrent pas à des notions factuelles comme les *savoirs*, mais bien aux façons dont l'apprenant mobilise ses connaissances dans ses interactions en langue seconde. Ces deux dimensions sont d'ordre cognitif et peuvent donc être opérationnalisées par la pratique et la mobilisation. La troisième dimension, le *savoir-être*, se réfère particulièrement au développement de la compétence interculturelle et ne sera pas donc pas traitée spécifiquement. Ce cadre a été élaboré dans l'optique d'établir certaines balises pour le développement d'une compétence interculturelle en contexte d'apprentissage des langues.

2.4.2 L'implicite culturel

L'école est un espace de socialisation (Abdallah-Pretceille, 1992; Benes et Volcy, 1997) et cet aspect lui confère également le titre de « collectivité » dans la mesure où les individus qui s'y trouvent sont au fait des mêmes codes et conventions qui régissent le bon fonctionnement du milieu. Ainsi, toutes les interactions qui s'y déroulent, aussi banales soient-elles, sont en fait truffées d'éléments subtils découlant de l'aspect de « convention sociale » qu'apporte une culture reliée au mode de vie. C'est ce que Zarate (1986 : 16) nomme « l'implicite culturel ». Selon Abdallah-Pretceille (1992), l'enseignement de la langue destiné à l'élève nouvellement arrivé ne peut s'avérer efficace sans porter une attention à ces subtilités environnantes, ne serait-ce par exemple que les marqueurs d'oralité et de leurs connotations (les bruits

qu'expriment les enfants pour manifester leur joie, leur peine, etc.). L'élève immigrant qui doit interagir dans son nouvel environnement scolaire requerra nécessairement des connaissances subtiles afin que ses interactions socioscolaires soient optimisées :

Il s'agit donc de posséder un ensemble de savoirs fondamentaux ethnologiques et sociologiques sur la culture et la société cibles, posséder des références culturelles suffisantes pour être capable d'identifier et de repérer le non-dit culturel [...]. (Gohard-Radenkovic, 1999 : 97)

Les éléments tirés des conventions environnantes et non nécessairement explicites offrent donc une avenue intéressante à l'enseignant d'accueil qui veut inclure la dimension culturelle dans sa pratique.

2.4.3 Les stéréotypes

Le terme « stéréotype » pourrait susciter à prime abord une connotation péjorative, mais cette notion est en fait de plus en plus prise en compte dans la planification d'un enseignement visant le développement d'une compétence culturelle (Abdallah-Preteceille, 1999; Dufays, 2006). En effet, le stéréotype, derrière ses allures de généralisation, s'avère être un indicateur potentiel des valeurs que partagent une communauté (Dufays, 2006). Dans le cadre d'un enseignement explicite qui veut en quelque sorte amortir l'impact de la nouveauté de l'environnement de vie des apprenants, tel qu'en classe d'accueil, il devient logique d'avoir recours à la présentation de quelques stéréotypes de la société d'accueil. Sans en faire une présentation explicite, il est possible de les inclure au fur et à mesure que les situations éducatives s'y prêtent. Selon Dufays (2006), il faut tout de même veiller à

ne pas tomber dans le simple exposé ; le recours aux stéréotypes doit aboutir à des fins d'analyse et de déconstruction. Il faut amener les apprenants à se questionner sur les valeurs qui y sont véhiculées, et même, les interroger sur les stéréotypes qu'ils connaissent de leurs cultures d'origine. Ce genre d'exercice mobiliserait des aptitudes de distanciation, ou à tout le moins, les entrainerait à s'exprimer quant à ces généralisations. Les stéréotypes constituent des connaissances potentiellement pratiques dans l'expérience d'un nouvel environnement. En effet, ils contribuent à réduire une certaine analyse inutile de la part du nouvel arrivant qui observe un comportement fréquent et d'apparence douteuse (Barrette et al., 1996). Le travail sur les stéréotypes est indispensable dans la visée d'une sensibilisation à la diversité culturelle (Abdallah-Pretceille, 1999). Par ailleurs, ce dernier objectif semble envisageable dans le processus du développement d'une compétence culturelle tel qu'en témoigne la composante « Prendre conscience de la diversité culturelle » de l'actuelle compétence culturelle concernée « Se familiariser avec la culture de son milieu ».

2.4.4 L'observation et l'évaluation d'une compétence culturelle

L'existence d'une compétence dans un curriculum académique suppose également une tâche de rétroaction de la part de l'enseignant. À la base, évaluer l'apprenant demande de démontrer un niveau d'appréciation de sa performance (Legendre, 2005). Ces observations sont généralement formulées dans le but de faciliter la prise de décisions d'ordre pédagogique concernant la progression de l'apprenant. Tardif (1997) indique que les réflexions de l'enseignant à propos du rendement de l'élève ont pour rôle d'anticiper les éventuelles difficultés que pourraient poser certaines notions ou procédures d'apprentissages. De plus, des critères sont normalement préétablis pour orienter tous ces jugements et interventions. Or les notions pouvant

être inclus dans un enseignement visant le développement de la compétence culturelle démontrent une diversité tant en ce qui concerne leur nature que le type de tâche demandé à l'apprenant. Ces circonstances expliquent les défis que posent la mesure d'une compétence culturelle chez l'apprenant.

À l'instar de Lussier, Byram (1997 : 34) a raffiné la théorisation du concept de l'éducation interculturelle en définissant la « *Intercultural Communicative Competence (ICC)* » (la « compétence de communication interculturelle »). Encore une fois, bien qu'elle concerne l'éducation interculturelle plutôt que l'éducation culturelle, il semble légitime d'en considérer les postulats fondamentaux. L'*ICC* concerne les mêmes concepts et se développe dans le même milieu que la compétence culturelle telle qu'abordée jusqu'à présent, c'est-à-dire les connaissances et aptitudes requises dans l'apprentissage d'une langue dans un contexte de diversité culturelle. Les critères proposés par Byram (1997 : 88) sont les suivants : la découverte, la connaissance, la disposition à ces deux derniers indicateurs, l'identification, la mobilisation de connaissances et la capacité de juger et celle d'interpréter. Ces termes sollicitent une grande implication cognitive de l'élève et conséquemment, la mesure des objectifs à atteindre dans le cadre du développement de l'*ICC* peut susciter des questionnements sur les procédures d'évaluation. À ce propos, l'auteur suggère une démarche basée sur l'observation des comportements de l'apprenant, particulièrement les changements perceptibles et ce, à l'aide d'un portfolio par exemple. Cet outil permet d'annoter les comportements selon les instruments utilisés (tests ou autres) en plus de pouvoir ajouter des commentaires. Byram met cependant en garde : il ne faut pas compter que sur l'évaluation quantitative correspondant à des niveaux se situant sur un continuum et il est impératif que le jugement soit accompagné de commentaires (Byram, 1997). Ainsi, il s'agit d'une démarche holistique qui s'accompagne également d'une certaine conceptualisation des aptitudes que l'élève doit démontrer. Lussier (1997), de son côté, soutient qu'il est ardu de déterminer des niveaux spécifiques pour chacune des dimensions (les *savoirs* et les *savoir-faire*

présentés précédemment). Elle propose à son tour l'utilisation de certains verbes afin de mieux définir les attentes reliées à ces dimensions. Ainsi, pour les *savoirs*, le fait de « identifier », « reconnaître », « nommer » semblent envisageables puisqu'ils concernent la connaissance et la compréhension. En ce qui a trait aux *savoir-faire*, la seconde dimension présentée, des objectifs commençant avec les verbes « distinguer », « comparer », « démontrer un savoir-faire de ... » lui semblent appropriés, car les *savoir-faire* relèvent des capacités d'appliquer, d'analyser et de synthétiser (Lussier, 1997). Pour ce faire, des situations de communication peuvent être élaborées, telles que des jeux de rôle et des débats (Lussier, 2005). De plus, s'ajouterait une taxonomie de paramètres horizontaux à l'égard des manifestations de l'apprenant : la sensibilisation, l'application et l'appropriation (Lussier, 1997). Lussier apporte donc une certaine gradation dans les comportements à observer chez l'apprenant, ce que Byram ne fait pas explicitement. Lazar (2007) ajoute que les représentations de la culture enseignée qui nécessitent de l'observation ou encore une prise de conscience de la part de l'apprenant font appel à des notions culturelles beaucoup plus élaborées qu'une simple liste de faits à connaître.

Le bagage de l'élève peut également être considéré dans l'établissement des objectifs concernant le développement d'une compétence culturelle. En effet, Zarate (1993 : 73) propose une étape de « diagnostic » afin d'être au fait des savoirs initiaux de l'élève à propos de la culture, et plus précisément, de ses représentations de la culture de la société d'accueil. La connaissance de ce bagage permet de mieux déterminer les défis et attentes dans un processus d'éducation culturelle. Bref, les critères d'évaluation et d'observation peuvent s'appuyer sur différents paramètres, variant de la nature des contenus culturels, du niveau cognitif que la tâche demande et des représentations antérieures de l'élève.

2.4.5 Les balises : aides ou obstacles ?

Malgré la consolidation théorique des liens entre les concepts de langue et de culture, il semble que la dimension culturelle est encore envisagée de façon séparée ou mineure dans la planification enseignante (Byram, 1992; Lussier, 1997; Zarate, 1993). La recherche ne se targue pas non plus d'avoir trouvé la panacée pour cette discipline dont les paramètres sont difficiles à cerner (Abdallah-Pretceille et Porcher, 1996; Byram, 1992; Gohard-Radenkovic, 1999). Kramsch (1995 : 62) déplore que la dimension culturelle est encore parfois considérée comme complémentaire dans les classes de langue : « On continue d'aborder les langues comme autant de systèmes fixes de structures formelles [...] une pincée de culture ici ou là, dans la mesure où elle est susceptible de renforcer ou d'enrichir la langue ». Les sections précédentes ont témoigné de la complexité du concept de culture, tant dans sa définition, son rôle à l'école et les implications qu'elle incombe à l'enseignant de langue. Alors que la didactique des langues tâche continuellement d'outiller les professionnels, un débat a lieu sur l'impact de balises élaborées pour une compétence culturelle, à savoir si elles sont aidantes ou non. Pour Beacco (2000 : 51), le seul fait que l'enseignement de la langue se déroule dans l'institution scolaire peut amener l'enseignant de langue à véhiculer des contenus culturels « pauvres » tels que le folklore et les anecdotes amusantes. La discrimination des notions culturelles semble partagée. Lussier (1997) soutient que la culture à enseigner ne doit pas s'en tenir à l'aspect statique de ses références :

Le *culturel*, n'est pas simplement un ensemble de connaissances sur l'histoire, les institutions d'un pays : encore moins les caractéristiques d'un pays. Tout cela ne constitue que des données à l'état brut. (Lussier, 1997 : 233)

Byram (1992 : 115) met également en garde contre l'enseignement de la culture qui ne se restreindrait qu'à la présentation : « Par conséquent, dans l'enseignement des langues vivantes, décrire les comportements, les artefacts, les institutions d'une culture étrangère demeure insuffisant ». La transmission de la culture exigerait un niveau d'exploitation ultérieure sollicitant des aptitudes introspectives chez l'apprenant. Or les contenus culturels appelant à des tâches cognitives se conceptualisent difficilement (Thévenin, 1980). Le concept de culture est très dense pour une schématisation de ses contenus destinée à synthétiser et faciliter le travail des enseignants. Cette situation laisse croire que les balises sont utiles jusqu'à une certaine mesure, par exemple, pour la suggestion de contenus culturels à exploiter, mais qu'elles peuvent aussi nuire à la démarche globale par le simple fait de stigmatiser la culture.

2.4.6 L'objectivité : un défi

Il n'y a pas que les contenus culturels et leurs démarches d'exploitation qui peuvent sembler ambigus. En effet, malgré les efforts que la recherche met à concevoir des stratégies pour une didactique efficace de la compétence culturelle, le rôle de l'enseignant n'y est jamais totalement évident. La recension des définitions de la culture ayant débuté ce chapitre a démontré l'éventail de représentations possibles de la culture. Conséquemment, la tâche est plus ardue pour l'enseignant qui veut effectuer les choix qui lui semblent les meilleurs pour sa pratique.

Devant cette situation, Zarate (1986 : 37) propose une attitude tempérée qui consiste à relativiser et demeurer objectif. Il faut être conscient que sa vision découpée de la

culture doit être imperméable dans une démarche de transmission. Les notions culturelles véhiculées n'ont pas la même signification pour tous :

La démarche doit donc établir à partir de cette double interrogation essentielle : en quoi cette affirmation générale peut-elle être relativisée ?, et à quelles conditions ce point de vue particulier a-t-il une portée générale ? (Zarate, 1986 : 111)

Ainsi, le choix des notions à travailler dans le cadre d'une éducation culturelle doit inclure une réflexion de la part de l'enseignant sur les répercussions que la transmission de ces connaissances peut impliquer au sens pédagogique. L'enseignant est aussi un citoyen qui *vit* la culture qu'il veut transmettre; il se questionnera sur les conséquences de sa subjectivité et de celle de ses élèves (Côté et Simard, 2007). La compréhension de la culture et des composantes pertinentes à son enseignement est une étape essentielle dans la démarche de l'enseignant (Camilleri, 1985; Oxford, 1994). Bref, il s'agit d'une rigoureuse démarche de positionnement.

Au final, les implications didactiques concernant le développement d'une compétence culturelle telle que « Se familiariser avec la culture de son milieu » relèvent de plusieurs ordres : linguistique, mais également social et finalement, du positionnement professionnel de l'enseignant. Bien que les pistes d'exploitation proposées par la recherche soient fondées sur des concepts théoriques relativement découpés, la complexité du concept de culture ayant été défini en début de chapitre freine l'établissement de directions efficaces pour une didactique de l'éducation culturelle. Il semble que l'enseignant finit également par puiser dans son bagage personnel et professionnel :

Bref, l'acte d'enseigner est inévitablement fondé sur un certain nombre d'idées sur la nature de l'esprit de celui qui apprend. Les croyances et les hypothèses qui touchent à l'enseignement, que ce soit dans le cadre de l'école ou dans tout autre cadre, sont le reflet direct des croyances et des hypothèses que l'enseignant professe vis-à-vis de l'apprenant. (Bruner, 1996 : 66)

Cet extrait laisse croire que des éléments davantage intériorisés chez les enseignants constituent des éléments d'analyse pertinents afin de comprendre leurs pratiques.

2.5 Les représentations des enseignants

Certains chercheurs soutiennent que la recherche en éducation a amplement investigué l'étape de la mise en pratique dans la relation entre l'enseignant et l'objet d'enseignement, au détriment des éléments plus fondamentaux que sont les représentations des enseignants (Abdallah-Pretceille, 1992; Cambra, 2003).

Le terme « représentation », présent dans plusieurs champs de recherche, est polysémique (Pajares, 1992; Py, 2004). Dans le domaine des sciences humaines, Durkheim (1898) a raffiné ce concept en précisant le rôle des représentations sociales. Ce sociologue soutient que le monde ne peut exister pour l'individu que sous forme de représentations ; c'est la vie en collectivité qui maintient des éléments que l'individu expérimente et interprète pour en construire sa vision du monde. Les représentations s'inspirent de ce dont l'individu s'enquiert. Cependant, plusieurs auteurs amènent la distinction entre « représentation » et « connaissance ». Saint-Jacques et al. (2002) soutiennent que la contextualisation est le facteur qui amène ce contraste. En effet, une représentation se construit potentiellement avec les paramètres d'un contexte donné tandis qu'une connaissance est plus indépendante et imperméable au changement. Selon Cambra (2003), le terme « connaissance » serait

l'hyperonyme du terme « représentation », plus fréquent dans la littérature. Les connaissances se réfèrent d'abord aux savoirs des enseignants et s'avèrent être les sources initiales de leurs représentations.

En outre, les représentations constituent des objets d'étude courants en sciences humaines (Castellotti et Moore, 2002; Saint-Jacques et al., 2002). La didactique des langues s'y prête particulièrement bien selon Py (2004), car les concepts fondamentaux de la linguistique tels que la langue et la culture entraînent un questionnement constant en raison de leur muabilité. La didactique s'en voit conséquemment adaptée. Dans le même ordre d'idées, Castellotti et Moore (2002) soutiennent que l'étude des représentations tient compte du caractère multifactoriel des processus d'apprentissage et d'enseignement de la langue. Ces dimensions extérieures sont pertinentes pour la description et la compréhension de certains phénomènes éducatifs. Byram et Risager (1999) rapportent également l'intérêt d'étudier les représentations des enseignants, dans la mesure où l'exercice de la profession n'amène pas nécessairement les enseignants de langue à discuter de culture qui, pourtant, évolue continuellement.

2.6 Les liens entre les représentations et les pratiques

Plusieurs chercheurs établissent des liens entre les représentations et les actions didactiques que l'enseignant décide d'entreprendre (Cambra, 2003; Castellotti et Moore, 2002; Legendre, 2005; Pajares, 1992). En effet, les représentations jouent donc un rôle notoire dans l'élaboration des pratiques enseignantes : « Elles [les représentations] donnent un cadre d'exploitation des connaissances, déclenchent des inférences orientées (elles permettent l'intercompréhension), et guident les comportements. » (Castellotti et Moore, 2002 : 10). Les représentations constituent

des sources initiales influençant l'orientation de l'agir professionnel. Par ailleurs, le modèle suivant élaboré par Cambra (2003) démontre cette relation :

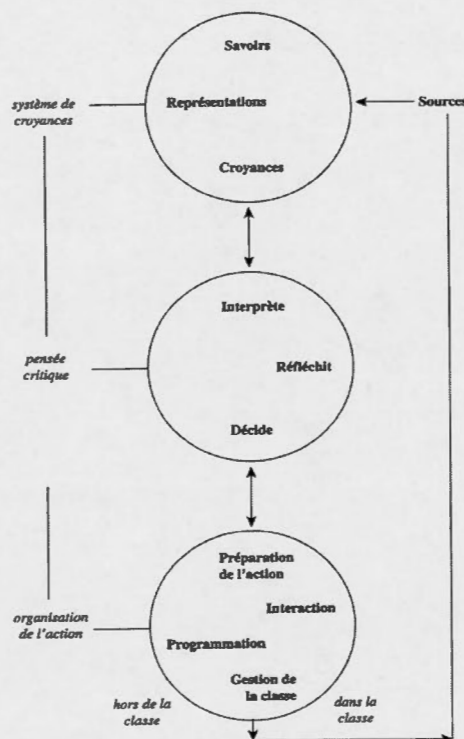


Figure 1 Modèle des relations entre les représentations, croyances et savoirs, et l'agir didactique. (Cambra, 2003 : 221)

Ce modèle comprend trois phases. Il situe d'abord les représentations, savoirs et croyances des enseignants dans la première phase de l'élaboration d'une démarche didactique à l'égard de l'objet d'enseignement. Ces éléments font ensuite l'objet d'interprétation de la part de l'enseignant avant finalement de donner lieu à la planification des tâches destinées à exploiter l'objet d'enseignement. Ce modèle prouve donc qu'il existe une dynamique multidimensionnelle entre l'enseignant et l'activité dans la classe et celle-ci s'opère entre ses représentations et ses pratiques. Toujours selon Cambra (2003), il semble y avoir une tendance à négliger la pertinence de ce processus; la formation des maitres s'est trop concentrée sur le

dernier cercle concernant la préparation de l'action et davantage de recherche dans le premier cercle regroupant les représentations serait profitable.

La dynamique existant entre l'enseignant et l'objet d'enseignement est également traitée dans le modèle théorique soumis par Legendre (1983). Ce modèle veut représenter la situation pédagogique au moyen d'un triangle mettant le « sujet » (l'apprenant), l'« objet » (la discipline) et l'« agent » (l'enseignant) en interrelation, laquelle situation se jouant dans un « milieu » (Legendre cit. dans Legendre 2005 : 1240). Les liens entre l'agent et l'objet sont désignés comme étant la « relation didactique ». Cette relation, tel que le modèle de Cambra (2003) a su l'illustrer précédemment, couvre un système complexe de rapports. La Figure 3 présente le modèle de Legendre et la flèche indique là où le modèle de Cambra peut s'immiscer :

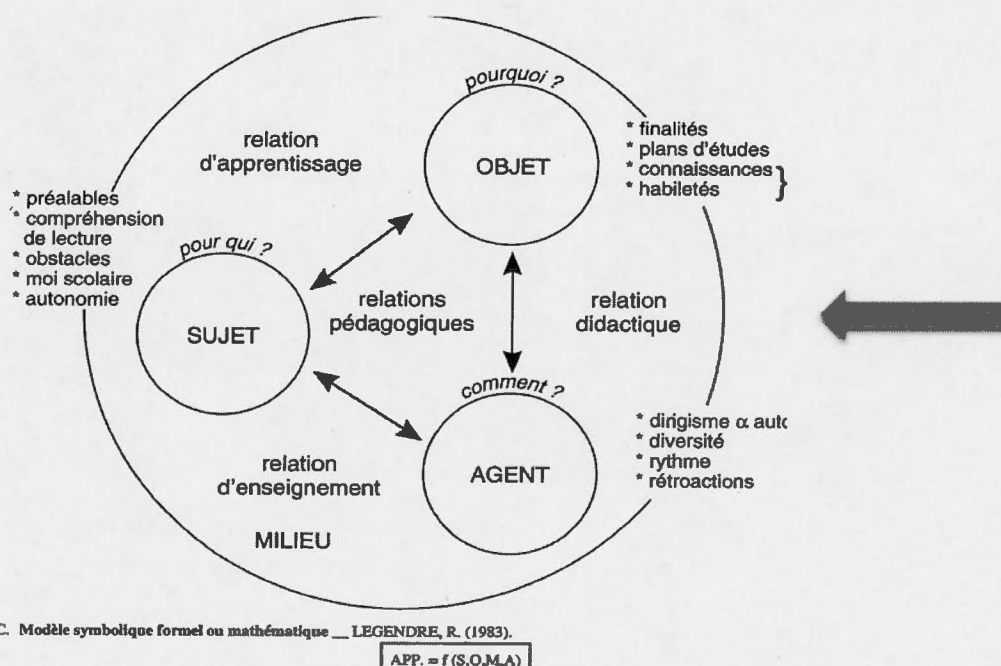


Figure 2 Modèle Sujet-Objet-Milieu-Agent. (Legendre, cit. dans Legendre, 2005 : 1240)

Cette schématisation permet de mieux visualiser la dimension et le rôle des objets d'étude concernés la présente recherche dans une situation d'apprentissage.

Bref, il semble que les représentations orientent les pratiques. Une perspective méthodologique construite autour des représentations et des pratiques des enseignants apparaît être une avenue intéressante pour l'étude de la situation didactique qu'incombe la compétence « Se familiariser avec la culture de son milieu ».

CHAPITRE 3

MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre fait part de la démarche méthodologique prévue pour la réalisation de la présente étude. Les objets d'étude définis dans les chapitres précédents de la problématique et du cadre théorique étant les représentations et pratiques des enseignants, il sera question des choix méthodologiques envisagés en ce sens. Ils concernent le type de recherche, l'instrument d'enquête utilisé, les détails à propos des participants et leur recrutement, la démarche suivie pour l'analyse des données, les précisions d'ordre éthique ainsi que l'échéancier prévu pour la réalisation de la recherche. Parfois soutenues par certains postulats théoriques, ces sections sauront également recourir à l'exemplification et à la référence aux annexes aux moments opportuns afin de mieux soutenir la lecture.

À titre de rappel, la présente recherche s'enquiert de la relation didactique entourant la compétence « Se familiariser avec la culture de son milieu » en classe d'accueil au primaire. De façon plus précise, elle s'intéresse à des éléments fondamentaux de cette relation en voulant :

- 1) décrire les représentations que les enseignants se font de cette compétence;
- 2) rapporter les pratiques qu'ils déclarent inclure dans leur planification concernant le développement de la compétence chez leurs élèves.

De plus, les pratiques seront dorénavant qualifiées de « déclarées », puisqu'il est impossible de vérifier si ces pratiques ont vraiment lieu dans les salles de classe selon la démarche méthodologique prévue. La réalisation de la recherche se fera donc à l'aide d'un instrument qui consulte les enseignants.

D'abord, l'orientation épistémologique sera précisée en présentant le caractère descriptif et exploratoire que se donne la recherche. Sur le plan méthodologique, cette étude s'est inspirée d'une approche mixte. L'instrument d'enquête est un questionnaire accessible en ligne qui fut présenté à des enseignants de classe d'accueil au primaire. Les données obtenues ont conduit à une analyse qui tient

compte tant des similitudes que des divergences. Des considérations éthiques ainsi que le calendrier de réalisation concluront le chapitre. En somme, les étapes de la réalisation de cette recherche découlent d'une position qui veille à la description de la situation didactique de la compétence « Se familiariser avec la culture de son milieu » dans un but de mieux la comprendre.

3.1 La perspective d'une recherche descriptive et exploratoire

Il a été démontré dans le chapitre précédent que les représentations et les pratiques déclarées entretiennent des liens à l'aide des modèles théoriques de Legendre (1983) et de Cambra (2003). Conséquemment, des données recueillies auprès des enseignants sur la façon dont ils représentent et traitent l'objet d'enseignement dans leurs pratiques offrira un portrait de la relation didactique. La description des réalités enseignantes est certes visée, mais ces portraits veulent également être articulés dans un objectif général de compréhension d'un phénomène complexe par ses caractéristiques (Cambra, 2003).

Cette étude se présente d'abord comme étant une recherche descriptive dans la mesure où elle vise à exposer une situation (Legendre, cit. dans Gaudreau, 2011). De plus, malgré les idées avancées précédemment dans le cadre théorique, il importe d'être réceptif à la disparité des données que peut offrir une collecte de données puisées à même les réalités rapportées par des enseignants. Par ailleurs, le modèle de Legendre (1983) permet une vision systémique de la situation pédagogique en accordant une place à d'autres facteurs comme le sujet ou le milieu pouvant être reliés à la relation didactique. Conséquemment, une telle attitude entraînera également l'ajout d'un aspect exploratoire à la recherche. En effet, construire des

explications à partir des données laisse place à l'induction, et aussi, à une position exploratoire (Gaudreau, 2011; Van der Maren, 1997).

3.2 La méthode de recherche mixte

Depuis quelques décennies, une tendance s'accroît progressivement en recherche en éducation. Il s'agit de la méthode de recherche mixte où les données quantitatives et qualitatives se côtoient (Savoie-Zajc et Karsenti, 2011; Teddlie et Tashakkori, 2011). Cette façon de procéder permet une analyse approfondie et plus fondée dans un domaine comme en éducation où la densité des facteurs ne facilite pas la compréhension des phénomènes à l'étude (Anadon, 2011). De plus, cette nouvelle perspective méthodologique rend compte du caractère complexe des objets d'étude, particulièrement dans les sciences sociales (Teddlie et Tashakkori, 2011). La traditionnelle opposition entre le quantitatif et le qualitatif fait dorénavant place à leur complémentarité (Gaudreau, 2011; Miles et Huberman, 1994; Savoie-Zajc et Karsenti, 2011). La compréhension de la situation problématique est approfondie grâce à l'analyse supplémentaire qu'offre la combinaison des deux types de données (Karsenti, 2006; Lieber, 2009). Cette nouvelle dynamique entre les données quantitatives et qualitatives offre une avenue intéressante grâce au potentiel de chaque type de données et des rapports pouvant être établis entre elles.

3.3 L'instrument d'enquête

L'instrument utilisé pour répondre aux questions de la recherche est un questionnaire en ligne. Le sondage virtuel comporte plusieurs avantages. D'abord, contrairement à une entrevue, le fait que les questions soient présentées de façon écrite plutôt que posées oralement est favorable; les questions orales requièrent une certaine aptitude de mémorisation en plus d'inciter le participant à répondre promptement (Bigot et al., 2010). Ensuite, les désavantages reliés à la distance entre le chercheur et les participants sont considérablement réduits (Bigot et al., 2010; Manfreda et al., 2002; Wright, 2006). En effet, la collecte de données de la présente recherche ne s'est pas déroulée dans une période de temps précise pour tous les participants. Ces derniers ont pu accéder au sondage au moment qui leur convenait le mieux dans les sept semaines pendant lesquelles le sondage était accessible. De plus, un questionnaire en ligne n'impose pas nécessairement de temps de réponse (Bigot et al., 2010), bien qu'une durée d'environ 30 minutes fut estimée pour répondre au questionnaire. Ce dernier fut hébergé par le site de sondages en ligne de l'Université du Québec à Montréal (UQÀM) qui se nomme SelectSurvey (accessible au <https://securemp.sav.uqam.ca/sondage/>). Cette application est gratuite pour les étudiants de l'UQÀM. Une copie intégrale du sondage est présentée en annexe à ce mémoire (voir Annexe A).

3.3.1 Le sectionnement des items

Le sondage comporte 40 items divisés en cinq sections, chacune identifiée par une lettre. Le tableau suivant présente les sections ainsi que les titres qu'elles portent :

Tableau 1
Sections du questionnaire et leurs titres

Section du questionnaire	Titre de la section
A	Votre profil sociodémographique
B	Questions d'introduction
C	Vos représentations
D	Vos pratiques
E	Vos réflexions

Ce sectionnement était connu des participants, c'est-à-dire que ces derniers étaient constamment en mesure de savoir dans quelle section du sondage ils se trouvaient lorsqu'ils répondaient au questionnaire. De plus, une barre de défilement était toujours visible dans le haut de la page. Cette dernière permettait aux participants de se situer dans le sondage en entier et ils pouvaient ainsi estimer la proportion entre les items répondus et les items restants.

3.3.2 Le type de données et le format des items

Tel que soulevé dans les sections précédentes, il était prévu que les données soient quantitatives et qualitatives. Il n'avait pas été établi que la nature des concepts abordés dans les items influencerait le type de données (quantitatif ou qualitatif). Pinard et al. (2004) affirment que l'aspect mixte d'une méthode de recherche mixte se reflète même dans l'étape d'opérationnalisation dans la mesure où un objet d'étude

peut être étudié par plus d'un instrument. Dans l'instrument élaboré pour la présente recherche, la diversité se reflète dans le format de présentation des items. Par exemple, les données quantitatives ont pu être recueillies à l'aide de questions à choix de réponses ou encore en demandant au répondant de se positionner à l'aide d'une échelle de Likert tandis que les données qualitatives ont été accessibles par le biais de questions ouvertes où le participant était mandaté d'entrer un bref texte. Le format des questions et des choix de réponses fut d'une part inspiré des instruments d'enquête des recherches semblables conduites auparavant (voir par exemple Alvarez, 2009; Belzil, 1991; Desmarais, 1993) et d'autre part, assujetti aux configurations techniques proposées par SelectSurvey. Une formule fréquemment utilisée dans l'élaboration du sondage fut la suivante : un item proposait un choix de réponses et l'item suivant demandait au participant d'expliquer cette réponse (voir par exemple les items #17 et #18). Cette séquence démontre comment la méthode de recherche mixte peut se mettre en pratique dans le cas d'un questionnaire écrit.

3.3.3 Le contenu des items

La présente section ne se donne pas comme objectif de justifier l'énoncé de *tous* les items du questionnaire, mais bien d'en donner un aperçu. À titre de rappel, une copie du sondage dans son intégralité est fournie à la fin de ce mémoire (voir Annexe A). Afin de faciliter la compréhension de ce sous-point, le tableau suivant offre une synthèse de la façon dont les items sont configurés dans le sondage :

Tableau 2

Synthèse de la configuration de l'instrument d'enquête

Section du questionnaire, titre et numéros d'items	Contenu	Nombre d'items et type de données
---	---------	--------------------------------------

associés.		
Lettre de consentement (item #1)	Informations relatives à la recherche	1 item (#1) à données qualitatives.
A Votre profil sociodémographique (items #2 à #14)	Profil sociodémographique, biographique et professionnel	10 items (#2, #3, #6, #7, #8, #10, #11, #12, #13 et #15) à données quantitatives ; 4 items (#4, #5, #9 et #14) à données qualitatives.
B Questions d'introduction (items #15 à #21)	Aperçu des représentations et des pratiques des enseignants	2 items (#17 et #20) à données quantitatives ; 4 items (#16, #18, #19 et #21) à données qualitatives.
C Vos représentations (items #22 à #27)	Représentations des enseignants	4 items (#22, #24, #25 et #26) à données quantitatives ; 2 items (#23 et #27) à données qualitatives.
D Vos pratiques (items #28 à #33)	Pratiques des enseignants	5 items (#28, #29, #30, #32 et #33) à données quantitatives ; 1 item (#31) à données qualitatives.
E Vos réflexions (items #34 à #40)	Réflexions sur les représentations et les pratiques des enseignants	1 item (#38) à données quantitatives ; 6 items (#34, #35, #36, #37, #39 et #40) à données qualitatives.
Nombre total d'items : 40		

À l'instar des questionnaires ayant été utilisés dans d'autres recherches sollicitant la participation des enseignants (voir par exemple Alvarez, 2009; Belzil, 1991; Byram et Risager, 1999; Tremblay, 2010), le sondage contient une série de questions destinées à recueillir des renseignements d'ordre sociodémographique, biographique et professionnel tels que l'âge, le sexe, le lieu de naissance, les langues parlées et un

aperçu de leur parcours académique et professionnel. Dans le questionnaire de cette recherche, ces questions sont au nombre de 14 et sont présentées au début du sondage. Les informations qu'elles ont divulguées auront offert un portrait des participants. Ainsi, la première section que les répondants ont remplie se nomme *A- Votre profil sociodémographique*.

Avant de soumettre les enseignants à des questions sur des concepts très précis, la seconde section *B- Questions d'introduction* les préparaient à la réflexion avec des questions très globales concernant la compétence « Se familiariser avec la culture de son milieu ». Cette section s'est ouverte avec un item inspiré d'une recherche de Byram et Risager (1999) qui visait à rapporter les perceptions qu'ont des enseignants de langues anglaise et danoise quant à la dimension culturelle dans leur programme d'enseignement respectif. La question alors posée aux enseignants de la Grande-Bretagne était « *What do you understand by "cultural awareness" ?* », l'expression « *"cultural awareness"* » reprenant l'énoncé exact de la compétence culturelle du curriculum scolaire étudié par la recherche. Cette question s'est traduite littéralement dans le questionnaire de la présente étude par : « En quelques mots, que comprenez-vous de la compétence 'Se familiariser avec la culture de son milieu' ? ». Il était attendu, avec cette question, que les enseignants expriment leurs représentations globales de la compétence de façon intuitive, sans avoir été précédemment exposés à d'autres questions ou informations qui auraient pu influencer leurs réponses. En ce qui concerne les pratiques, c'est par le biais de l'item #19 qu'elles ont été abordées comme suit : « **Décrivez une pratique (ou une activité d'enseignement)** que vous faites ou que vous avez déjà faite pour développer la compétence 'Se familiariser avec la culture de son milieu' ». Ces deux exemples de questions ont évidemment rapporté des données qualitatives, car les enseignants ont été invités à rédiger une réponse ouverte. Cependant, la section comporte aussi des questions à choix de réponses et comprend six items en tout. Par ailleurs, la cohabitation de différents

formats de réponses se perpétue tout au long du sondage. La section *B- Questions d'introduction* a permis de recueillir les perspectives globales des enseignants qui leur viennent promptement à l'esprit concernant la compétence culturelle de leur programme d'enseignement. Par ailleurs, les participants ont été invités à laisser place à leur spontanéité et ce, à deux reprises tout juste avant qu'ils ne puissent commencer à répondre au sondage. D'abord, dans la lettre de consentement, ils ont pu lire l'extrait suivant :

PROCÉDURE(S) ET CONFIDENTIALITÉ

[...] Veuillez noter que cette étude ne vise nullement à vous évaluer quant à vos pratiques enseignantes. Ainsi, nous vous demandons de répondre de façon spontanée selon vos impressions. Par exemple, vous répondrez à certains items à l'aide d'échelles d'appréciation ou en rédigeant de courtes réponses à l'aide de termes qui vous semblent significatifs. Cette étude ne vise pas non plus à tester vos connaissances. Par exemple, nous vous demanderons de définir certains concepts. Nous vous demandons de ne pas consulter d'ouvrages de référence et d'indiquer les réponses qui vous semblent les plus significatives. Notre analyse ne jugera pas si vos réponses sont bonnes ou mauvaises.

Ensuite, la page de consignes réitérait sensiblement les mêmes propos :

1- Nous vous recommandons de remplir le sondage en toute spontanéité et de façon individuelle.

2- Nous vous rappelons que ce questionnaire n'est, en aucun temps, une façon d'évaluer votre enseignement. Ceci dit, nous ne vous demandons pas si les représentations présentées sont vraies ou fausses ou si les pratiques présentées sont bonnes ou mauvaises. Nous voulons connaître votre position vis-à-vis les représentations et pratiques présentées.

Ces mesures ont été inspirées de l'instrument d'enquête de l'étude conduite par Belzil (1991) dans le cadre de son mémoire de maîtrise qui a questionné des enseignants de français langue seconde à propos de leurs perceptions sur la compétence interculturelle. Ces précautions témoignent des orientations épistémologiques de l'étude; il fut soutenu que l'aspect exploratoire invite à la diversité des réponses, prévisibles ou non, et conséquemment, en cohérence ou non avec les perspectives théoriques exposées dans le cadre de référence théorique. Au final, la section *B- Questions d'introduction* offrait aux participants de se familiariser avec le sujet de la recherche et le type de raisonnement qu'elle s'apprêtait à solliciter auprès d'eux.

Les sections qui suivent comportent des items portant sur les concepts traités dans le chapitre du cadre théorique. La section *C- Vos représentations* présente s'ouvre avec des items portant sur la définition de la culture. En effet, l'item #22 présente les quatre définitions inspirées de celles que Byram et Risager (1999 : 85) avaient soumises aux enseignants qu'ils ont questionnés dans le cadre de leur étude présentée précédemment. L'item #24 fait état des liens qu'entretiennent les concepts de langue et de culture. Les choix de réponses à cet item traduisent des faits où les rapports entre les concepts de langue et de culture sont valorisés, sauf pour l'énoncé c). L'item #25 fait l'objet de la signification de la culture visée par la compétence. Les choix de réponses à cet item découlent des caractéristiques que présentent les élèves fréquentant la classe d'accueil au primaire. Il s'agit d'enfants (culture jeunesse) dans un contexte où ils sont élèves (cultures scolaire, francophone et citoyenne) et sont situés géographiquement en région montréalaise au Québec (cultures montréalaise et québécoise). Finalement, les pistes d'exploitation pour la compétence culturelle sont abordées. Ces dernières font également l'objet d'un item dans la section *D- Vos pratiques* tout comme les implications de ces pratiques dans la profession enseignante. Chacune de ces sections comporte six items. Un exemple de question portant sur les représentations et qui appelle à un résultat chiffrable est l'item #24 qui

requérait que le répondant se positionne quant à un énoncé en choisissant entre : « Entièrement en accord » ; « Plutôt en accord » ; « Plutôt en désaccord » et « Entièrement en désaccord ». Il importe de souligner que ces choix de réponses ont également été inspirés de l'étude de Belzil (1991). En ce qui a trait aux pratiques, l'item #30 demandait notamment aux répondants d'affirmer pour chaque activité proposée si cette dernière occupait : « Beaucoup de place », « Assez de place », « Peu de place » ou encore « Pas de place » dans les planifications en ce qui concerne le développement de la compétence « Se familiariser avec la culture de son milieu ». Ensuite, les items à choix de réponses sont souvent suivis d'une question qui leur demandait de justifier leur(s) choix de réponses avec la consigne suivante telle que : « Veuillez brièvement expliquer votre réponse à la question précédente » (voir par exemple l'item #21). Les enseignants avaient alors l'opportunité de verbaliser leurs représentations et leurs pratiques en lien avec le concept en question. Cela témoigne de la relation de complétude que mandate la méthode de recherche mixte choisie pour la réalisation de l'étude. Finalement, l'item #32 a présenté des énoncés traduisant des réalités plausibles de la pratique enseignante fondées sur les constats rapportés dans le chapitre 1- *Problématique*. La revue de littérature a notamment démontré que le manque de temps, de matériel et de formation sont des besoins que les enseignants expriment.

Finalement, le sondage s'est conclu avec la section *E- Vos réflexions*. Cette partie avait pour but d'offrir aux enseignants une dernière plate-forme qui leur permettait d'ajouter des éléments de réflexion concernant leurs représentations et pratiques et pour lesquels ils n'ont pas eu l'opportunité d'exprimer. Il résidait également un souci de recueillir des données supplémentaires qui permettraient d'étoffer les analyses qui auront été faites des données provenant des sections précédentes. De plus, contrairement à la section *B- Questions d'introduction*, les participants ont pu réfléchir à des concepts précis avant d'être invités à répondre à des questions plus

« globales ». En ce sens, la section *E- Vos réflexions* est majoritairement composée de questions ouvertes. Les participants ont eu entre autres à répondre à : « Quels commentaires ajouteriez-vous à ... » (voir par exemple l'item #34), une question qui voulait faire le point sur un concept précis. D'autre part, l'item #36 : « Selon vous, quels sont les principaux défis rencontrés par l'enseignant en classe d'accueil qui veut développer la compétence 'Se familiariser avec la culture de son milieu chez ses élèves' ? » ciblait des éléments de réponses plus génériques. Cette dernière section comporte sept items.

Bref, l'instrument d'enquête semble rendre compte des orientations avancées jusqu'ici. D'abord, les objets d'études font part d'une section entière chacune. Ensuite, les concepts théoriques traités dans le cadre théorique ont guidé la rédaction des items. De plus, la position d'ouverture conférée par le caractère exploratoire de cette recherche semble respectée d'une part, par les items permettant aux participants de s'exprimer dans leurs mots et d'autre part, dans la présentations de questions les invitant à émettre des ajouts et commentaires. Finalement, l'instrument présente un quelconque aspect innovateur grâce à son format virtuel.

3.3.4 La validation de l'instrument d'enquête

Afin de s'assurer de la validité du questionnaire, une première version a été soumise à trois enseignants en accueil au primaire ainsi qu'à la conseillère pédagogique de ce champ d'enseignement - également ancienne enseignante en classe d'accueil au primaire - à la Commission scolaire de Montréal (CSDM), employeur des potentiels participants. Pour des raisons de biais possibles par la suite, ces personnes se sont vues exclues de l'échantillonnage. Il leur avait été demandé de visionner le sondage,

tel qu'il aurait été présenté à leurs collègues, sans toutefois répondre aux questions. Un des trois enseignants n'a pas respecté cette dernière consigne, c'est-à-dire qu'il a entré des réponses, mais celles-ci n'ont pas été considérées dans l'analyse des données. Des commentaires écrits furent ensuite transmis par courriel à l'étudiante responsable de la recherche. À la lumière de leurs rétroactions, des modifications ont été apportées. Par exemple, certaines questions manquaient de clarté, comme l'item #9 qui questionnait les répondants sur leur formation académique. La version initiale portait à confusion dans la mesure où elle ne précisait pas si la formation devant être indiquée devait être liée à l'enseignement, complète ou non et de quel niveau. Leurs commentaires ont conduit à la reformulation de la question qui a fini par se présenter ainsi : « Décrivez votre formation universitaire complétée ou non et liée à l'enseignement. ». De plus, quelques coquilles avaient été relevées, comme l'omission d'apostrophes ou le dédoublement de mots. Par ailleurs, ce ne sont pas tous les commentaires qui se sont soldés en ajustement. Par exemple, pour l'item #29 qui demande d'indiquer le degré d'utilisation pour les documents de référence proposé, une enseignante a proposé d'ajouter la documentation conçue pour l'enseignement aux adultes parmi les choix de réponses. Or il a été considéré que ce type de documentation faisait partie de « Documentation relative à l'enseignement du français langue seconde autre qu'en classe d'accueil » qui se présentait déjà en dernier choix de réponses. L'ensemble des ajustements a mené à une seconde version qui fut présentée au Bureau du directeur général adjoint à la pédagogie et aux ressources informatiques (BDGAP-RI) de la CSDM. Par ailleurs, c'est ce département de l'administration de la commission scolaire qui a accompagné l'étudiante responsable de la recherche lors des étapes de validation de l'instrument d'enquête et de recrutement des participants.

3.4 Les participants

3.4.1 L'échantillonnage et le recrutement

Tel que mentionné plus haut, les enseignants approchés travaillent pour la CSDM, et plus précisément, dans la division administrative « Réseau Ouest ». L'équipe du BDGAP-RI a orienté la collecte de données vers les écoles du Réseau Ouest qui se délimite par les quartiers suivants: Côte-des-Neiges, Notre-Dame-de-Grâce, St-Henri, De La-Petite-Bourgogne, Pointe St-Charles, Ville-Émard et Côte-St-Paul. Ce choix s'avère stratégique : les établissements scolaires ciblés sont situés dans des quartiers où l'immigration récente se concentre et où se retrouvent au total 36 classes d'accueil, donc, 36 enseignants furent contactés. En outre, une brève invitation à participer à la recherche a également été faite dans le cadre d'un projet nommé *Chantier 7* (chercheur principal : Simon Collin). Il s'avère que ce projet concerne également les enseignants des établissements situés dans le Réseau Ouest.

D'autre part, il est à noter qu'onze enseignants n'oeuvrant pas dans des établissements du Réseau Ouest ont été contactés directement par l'étudiante responsable de la recherche, soit par courriel ou encore, sur leur lieu de travail qui est le même que l'étudiante. Il s'agit donc de collègues. Cette démarche de recrutement parallèle avait été soumise et approuvée par le BDGAP-RI ainsi que par le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants (CERPÉ) dont il sera davantage question ultérieurement dans la section « 3.6 les considérations éthiques ». Il est également à noter que l'échantillonnage visait un minimum de 20 participants, mais que l'étude n'a recueilli que 17 participations. Somme toute, tous ces répondants rejoints par l'une de ces démarches sont à l'emploi de la CSDM à titre d'enseignant au secteur de l'accueil au primaire et tel fut le principal critère à respecter pour la recherche. Finalement, il convient de noter qu'il s'agit d'un échantillonnage de

convenance dans la mesure où l'étudiante responsable de la recherche est elle-même à l'emploi de la CSDM.

Le sondage étant accessible en ligne, la procédure de recrutement s'est principalement déroulée par courriel. Un message contenant le lien menant au sondage (voir copie en Annexe B) a d'abord été transmis à la conseillère pédagogique de l'accueil au primaire à la CSDM. Cette dernière l'a ensuite fait parvenir à la secrétaire du Réseau Ouest qui s'est finalement occupée de l'acheminer aux 36 enseignants titulaires d'une classe d'accueil au primaire du Réseau Ouest via leur boîte de courriel institutionnelle (celui de la CSDM). Ce courriel a été envoyé en copie conforme aux directions des écoles concernées ainsi qu'au BDGAP-RI. De plus, ce dernier a également pris l'initiative de mettre les directions d'école au courant de l'étude. Il y a eu un second rappel avec la même démarche de recrutement environ deux semaines après le premier envoi. Finalement, l'étudiante responsable de la recherche a procédé à un troisième et dernier rappel, toujours par courriel, mais seulement auprès des participants qui avaient complété le sondage de façon partielle. Au total, 17 des 36 enseignants ont soumis leur participation. La participation d'une enseignante a été invalidée, car seule la lettre de consentement avait été remplie. Le tableau suivant présente un sommaire des principales caractéristiques des 16 participants ayant fourni au minimum un élément de réponse aux items du sondage. Leur profil sera explicité davantage lors de la présentation des résultats.

Tableau 3

Sommaire des caractéristiques des participants

Participants*	Age	Sexe	Niveau d'enseignement
Sylvia	Entre 46 et 55 ans	Féminin	Accueil 1er cycle
Michèle	56 ans et plus	Féminin	Accueil 1er cycle
Emmanuelle	Entre 36 et 45 ans	Féminin	Accueil 2e cycle

Robyn	56 ans et plus	Féminin	Accueil 1er cycle
Guillaume	Entre 46 et 55 ans	Masculin	Accueil 1er cycle Accueil 2e cycle
Caroline	56 ans et plus	Féminin	Accueil 3e cycle
Laurence	Entre 46 et 55 ans	Féminin	Accueil 3e cycle
Luc	56 ans et plus	Masculin	Accueil 3e cycle
Gabrielle	56 ans et plus	Féminin	Accueil 2e cycle Accueil 3e cycle
Lucette	Moins de 35 ans	Féminin	Accueil 1er cycle Accueil 2e cycle Accueil 3e cycle
Cynthia	Entre 46 et 55 ans	Féminin	Accueil 1er cycle
Lise	Entre 36 et 45 ans	Féminin	Accueil 1er cycle
Frédérique	Entre 36 et 45 ans	Féminin	Accueil 3e cycle
Catherine	Entre 36 et 45 ans	Féminin	Accueil 1er cycle
Rosaire	Entre 46 et 55 ans	Masculin	Accueil 1er cycle
France	Moins de 35 ans	Féminin	Accueil 2e cycle
Nombre total de participants: 16			
*Des pseudonymes ont été attribués aux participants. L'ordre d'apparition correspond à l'ordre chronologique des participations au sondage.			

3.4.2 Les « mesures extraordinaires »

Le choix de diffuser le questionnaire en ligne ne s'est pas fait sans appréhension, malgré tous les avantages vantés jusqu'à présent. L'absence du contact humain avec les enseignants se faisait sentir comme une certaine lacune. Pour pallier à ce manque de convivialité, quelques « mesures extraordinaires » ont été pensées. Une petite capsule vidéo a été réalisée et envoyée avec le message contenant le lien du sondage. Pendant environ quatre minutes, l'étudiante responsable de la recherche s'est présentée et a résumé sa recherche tout en expliquant brièvement les étapes à suivre pour participer à l'étude. Ce fichier audiovisuel fut hébergé sur le site www.youtube.com et était accessible pendant toute la durée de la collecte de données. Son retrait s'est effectué en même temps que la désactivation du lien du sondage,

marquant ainsi la fin de la collecte de données. Finalement, à titre incitatif, un prix de participation fut également tiré pour les participants au sondage. Il s'agissait d'un abonnement d'une durée d'un an au site *Éducathèque*, un site proposant du matériel didactique aux enseignants du primaire. Ce prix a une valeur approximative de 31,00\$ et ce coût a été assumé par l'étudiante. Le tirage s'est fait au sort à l'aide de la fonction « *The Compleat Randomizer* » disponible sur le site suivant : <http://www.lexutor.ca/rand/compleat/>. Toutes ces mesures ont été approuvées par le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants (CERPE) chargé d'évaluer les projets de recherche étudiants sur le plan éthique.

3.5 La méthode d'analyse des données

L'application SelectSurvey avec laquelle le questionnaire a été conçu offre la possibilité de visionner diverses statistiques au fur et à mesure que les données sont entrées par les participants, et ce, sous plusieurs formats disponibles. Par exemple, il est possible de visionner promptement toutes les données entrées pour un item en particulier et ce, sous forme de diagrammes à bandes ou de diagrammes circulaires. L'application permet également d'établir des pourcentages dans les participations, par exemple, lorsqu'un item n'a pas été répondu par un participant mais que ce dernier a entré des réponses ailleurs. Toutes ces fonctionnalités techniques ont grandement facilité la tâche d'analyse des données et ont ainsi évité d'avoir recours à des logiciels plus spécialisés, d'autant plus que le sondage n'a recueilli que 17 participations. À titre de rappel, des données autant quantitatives que qualitatives ont été analysées.

La méthode de recherche mixte, bien que relativement récente (Karsenti, 2006; Lund, 2011), propose un éventail de démarches d'analyse selon les objectifs de recherche,

leur complexité ainsi que celle des données collectées (Collins et al, 2008; Onwuegbuzie et Collins, 2007; Spindler et Spindler, 1982). Dans le cadre de cette recherche, il a été mentionné que la complémentarité des données qualitatives et quantitatives conduirait à une compréhension approfondie. Mucchielli, A. et Paillé (2010) soulignent d'ailleurs que les apports de chaque type de données ne sont nullement altérés dans une démarche mixte et que les deux types de données ne peuvent être considérés comme équivalents. La variété de perspectives analytiques permet donc des sources supplémentaires pour la discussion qui s'ensuit. En ce sens, une seule méthode d'analyse des données, mais qui s'effectue en plusieurs temps, a semblé être une avenue intéressante.

3.5.1 Les convergences par tendances et catégories thématiques

En premier lieu, les données chiffrées provenant de questions à choix de réponses et d'échelles tel que le propose l'instrument d'enquête se sont soumises à l'analyse quant à la fréquence des réponses. Paillé et Mucchielli, A. (2010 : 54) qualifient cette procédure de comptage fréquentiel. Cela aura permis d'établir des « tendances », c'est-à-dire de grandes directions quant aux réflexions des enseignants. L'établissement de tendances se prête bien aux études dont la direction méthodologique vise la description dans une finalité de compréhension :

L'analyse statistique comme l'analyse qualitative doivent décrire et expliquer. La description ne peut pas consister en un simple rapport de l'ensemble des données qui ont été recueillies ; il n'y aurait pas, de cette façon, d'analyse. L'information recueillie demande à être regroupée en des ensembles, à se révéler dans des tendances, sinon elle est informe, et donc inutile. (Laflamme, 2007 : 147)

Tormey et Kiely (2006) ajoutent que la présence de données quantitatives dans les recherches exploratoires ne dévalorise pas non plus les données qualitatives; elles viennent donner du poids aux analyses qui en émergeront. Ces postulats soutiennent le fait déjà mentionné plus haut que l'approche mixte ne commande pas une seule façon de procéder à une analyse de données en pairage.

En second lieu, les données recueillies aux questions ouvertes ont mené à l'établissement de catégories thématiques. L'aspect thématique est retenu contre celui de conceptuel, tel que retrouvé dans l'analyse qualitative, en raison de la grande diversité de contenu et de la profondeur des réponses recueillies. Les termes utilisés par les participants pour répondre, par exemple, à la question « Veuillez expliquer brièvement votre réponse à la question précédente », sont de différents degrés scientifiques (parfois très précis, parfois très vagues), et il n'aurait pas été approprié de qualifier les points saillants communs comme étant des « concepts » à proprement parler. Le « thème » semble plus générique et rend justice à cette variété retrouvée dans les réponses :

D'un certain point de vue, surtout lorsque la catégorie n'est pas définie par un mot et exige toute une proposition, lorsqu'elle représente une attitude ou une orientation des opinions... la catégorie est un thème, et le thème est alors une catégorie ; on a le droit d'employer ces deux mots comme des synonymes. (Muchielli, R., 2006 : 113)

Parallèlement, Negura (2006, para. 12) explique que les thèmes sont relevés principalement en fonction de leur signification : « l'analyse thématique a comme but de dégager les éléments sémantiques fondamentaux en les regroupant à l'intérieur des catégories. ». Les données quantitatives ont alors le rôle d'enrichir les constats faits par ces catégories. Lieber (2009 : 222) qualifie les généralités pouvant également

émerger des données qualitatives de « grounded dimensions » que les données quantitatives peuvent consolider. Pour ce faire, l'analyse interprétative fut une voie envisageable. En effet, l'interprétation des données qualitatives comprend une étape de qualification des catégories établies se traduisant par le repérage de « propriétés » (Laperrière, 1997 : 316). Ces points saillants peuvent être déterminés parmi les éléments de réponses selon plusieurs aspects. Dans le cadre de la présente recherche, ceux reliés à la fréquence tels que la quantité (Laperrière, 1997 : 316) et la récurrence (Paillé et Mucchielli, A., 2010 : 192) ont été particulièrement considérés lors de l'analyse des données. La connotation sémantique (Laperrière, 1997 : 316) des propos recueillis chez les participants et les liens pouvant être établis entre eux tels la divergence, l'opposition, la convergence, la complémentarité et la parenté (Paillé et Mucchielli, A., 2010 : 192) sont également des angles sous lesquels les données ont été étudiées.

3.5.2 L'apport des divergences

L'analyse de la présente recherche ne s'est pas arrêtée à la mise en exergue des similarités, mais a également tâché de recenser les disparités. La prise en compte d'abord des ressemblances, puis, des convergences est une piste d'analyse retrouvée dans les recherches mixtes (Pinard et al., 2004) et c'est le processus que l'analyse des données de la présente recherche aura tenté de suivre. En ce qui concerne l'analyse des catégories thématiques, Laperrière (1997) réitère la démarche d'identification des propriétés expliquée précédemment. Il s'agit d'abord de faire abstraction de ce qui différencie et ensuite, de justement mettre en exergue ces différences. De plus, SelectSurvey permet de visionner les « profils individuels » des réponses, c'est-à-dire la totalité des données pour un participant, tel qu'une version papier offrirait. Conséquemment, des contrastes entre les différentes réponses d'une même personne ont pu être faits et être considérés dans l'analyse des réponses selon un item ou selon

une catégorie thématique.

Une approche méthodologique mixte offre cette possibilité de diversification au moment de la collecte, de l'analyse et de l'interprétation des données au risque d'arriver à des conclusions où les convergences côtoient les divergences. (Pinard et al., 2004 : 76)

Lund (2009) ajoute que l'approche mixte a plus de chances de colliger des données contradictoires que dans une recherche « monotype », sans qu'il ne s'agisse d'un désagrément pour autant. En effet, les divergences conduiraient à d'ultérieures réflexions théoriques sur les objets étudiés, ce qui cadre bien, encore une fois, avec le caractère exploratoire mentionné plus haut.

Finalement, la comparaison entre les données des différents items ne se sera pas limitée à ceux qui concernaient les mêmes concepts. En effet, ayant été démontré que les représentations et les pratiques des enseignants sont des ensembles d'éléments en interrelation (Cambra, 2003), l'analyse se sera permise de comparer les réponses entre des items abordant des concepts différents, mais dont les réponses peuvent entretenir des liens significatifs, ce que Muchielli, R. (2006 : 122) nomme l'« analyse syntagmatique », puisqu'il s'agit d'explorer les liens avec les autres concepts présents dans la totalité des données recueillies. Par exemple, l'item #30 demandait aux enseignants d'indiquer la place (selon quatre choix de réponses possibles variant d'« Aucune place » à « Beaucoup de place ») qu'ils accordent dans leur pratique actuelle aux notions et activités présentées en lien avec le développement de la compétence culturelle. L'analyse de ces données aura tenu compte de celle de l'item #25 « Selon vous, à quoi fait référence le terme « culture » employé dans la compétence 'Se familiariser avec la **culture** de son milieu' ? Veuillez cocher la réponse qui vous paraît la plus significative. ». Bien que l'item #30 concerne les pratiques et que l'item #25 fasse davantage référence aux

représentations, notamment à la définition de la culture visée par la compétence culturelle, il a été pertinent de vérifier la cohérence (ou non) dans les activités priorisées par les enseignants et leurs représentations de la compétence.

En somme, la démarche d'analyse adoptée a su mettre en valeur les deux types de données. Le potentiel d'informations semble avoir été optimisé en recensant tant les similarités que les divergences et ce, à partir de schèmes communs que sont les tendances et les catégories thématiques. La lecture diversifiée des données proposée par l'analyse syntagmatique a également permis de recueillir davantage de pistes pour la discussion. Ainsi, l'analyse des résultats se sera déroulée, autant que possible et lorsque cela paraissait significatif, à l'aide de la comparaison des données obtenues dans l'intégralité du sondage et non de façon cloisonnée (par exemple, par sections du sondage).

L'objectif initial de cette recherche était la description de la situation didactique entourant la compétence « Se familiariser avec la culture de son milieu en classe d'accueil au primaire » par le biais des représentations et pratiques déclarées des enseignants, et ce, dans la finalité d'une compréhension approfondie. Cet extrait tiré de l'étude de Saint-Jacques et al. (2002 : 59) et dont l'objet d'étude était également les représentations des enseignants quant à la dimension culturelle démontre qu'il est possible de tirer profit d'une telle démarche méthodologique :

[cela] permet déjà d'apercevoir les points de divergence et de convergence entre les positions du Ministère et celles des enseignants, ce qui est nécessaire pour placer en regard de la demande de culture faite aux enseignants les grands axes de la formation initiale et continue qu'elle réclame. (Saint-Jacques et al., 2002 : 59)

En ce sens, l'analyse des données aura également conduit à la formulation de recommandations qui seront présentées au terme de la discussion.

3.6 Les considérations éthiques

L'ensemble de la démarche méthodologique a été soumis au Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants (CERPÉ). Les principales considérations éthiques ayant dû faire l'objet de précisions supplémentaires concernaient les risques psychologiques encourus par la participation à l'étude. En effet, ces risques étaient ainsi décrits de la façon suivante lorsque présentés au CERPÉ:

[...] Cependant, certains enseignants pourraient ressentir un inconfort s'ils pensent qu'il s'agit d'une façon d'évaluer leur pratique professionnelle ou tout simplement par le fait de répondre à des questions qui peuvent remettre en question leurs représentations de la compétence « Se familiariser avec la culture de son milieu ».

Le CERPÉ a demandé de prendre des mesures afin de pallier à ce risque. Cet avertissement s'est présenté trois fois plutôt qu'une dans le sondage, en plus d'être mentionné dans la vidéo de présentation. Le premier avis apparaissait dans la lettre de consentement et se présentait ainsi :

AVANTAGES et RISQUES

[...] Cependant, tel que mentionné plus haut, le sondage pourrait vous donner l'impression d'être en situation d'évaluation. De plus, le fait de vous faire questionner sur vos représentations et pratiques dans le cadre de votre profession pourrait influencer la confiance que vous portez envers votre

*pratique enseignante. Ces deux aspects ne sont nullement visés par cette étude.
[...]*

La lettre de consentement constituait la première page affichée dès que les participants cliquaient sur le lien menant au sondage. Il était impossible de répondre au sondage sans avoir « signé » la lettre de consentement, l'entrée des noms et prénoms du répondant et du nom de l'école d'attache faisant foi de signature. Par ailleurs, une fois que les répondants avaient signé la lettre de consentement, une page nommée *Directives* s'affichait. Cette page reprenait des consignes et éléments d'information énoncés dans le courriel et dans la lettre de consentement, tels que les risques psychologiques et les recommandations sollicitant la spontanéité de la part des participants tel qu'il a été mentionné plus haut. Bref, plusieurs précautions ont été prises en vue d'amortir au maximum les inconforts potentiellement reliés à l'étude. Toutes ces mesures, de même que l'ensemble de la démarche entourant la collecte de données, ont été approuvées par le CERPÉ et par le BDGAP-RI.

3.7 Le calendrier de réalisation

La réalisation de la recherche a commencé au mois d'octobre 2012 et la collecte de données s'est close vers la mi-avril 2013. Le tableau suivant fait état des périodes de temps concernées par les différentes étapes de la recherche :

Tableau 4
Calendrier de réalisation

Période	Étapes effectuées
Octobre-novembre 2012	Premiers contacts avec la CSDM.
Décembre 2012	Soumission du projet de mémoire au jury.
Janvier 2013	Soumission d'une demande de certification éthique auprès du CERPÉ. Élaboration du questionnaire.
Février 2013	Second tour (modifications) à la demande du CERPÉ et obtention de la certification éthique.
Mars-avril 2013	Recrutement des participants. Collecte de données.
Mai-juin-juillet-août 2013	Analyse des données et rédaction du mémoire.
Septembre 2013	Premier dépôt du mémoire.

CHAPITRE 4

DESCRIPTION ET ANALYSE DES DONNÉES

Ce chapitre se consacre à exposer les données recueillies avec l'instrument d'enquête. Les items sont présentés selon l'ordre dans lequel ils apparaissent dans le questionnaire en ligne. Pour chacun d'eux, les réponses obtenues sont présentées et au terme de chaque section, tel que délimité dans le questionnaire, une analyse synthétise les propos des enseignants selon les orientations méthodologiques (tendances, catégories thématiques, convergences et divergences) expliquées dans le chapitre précédent. Les observations rapportées par cette analyse conduiront à la discussion des résultats qui sera présentée dans le prochain chapitre.

À titre de rappel, le sondage comprend cinq sections :

Section A- Votre profil sociodémographique ;

Section B- Questions d'introduction ;

Section C- Vos représentations ;

Section D- Vos pratiques ; et

Section E- Vos réflexions.

Il importe de rappeler que certains items du sondage rapportent aussi bien des données quantitatives que qualitatives. La présentation des réponses obtenues aux questions à choix de réponses ou aux échelles de Likert items sera supportée d'une figure (sous forme de diagramme circulaire ou à bandes) ou d'un tableau. Quant à la présentation des données qualitatives, amenées par les questions à court développement, elle comprendra la retranscription de certaines réponses afin de bien soutenir les observations. L'indication [...] indique que les propos correspondant à ce fragment de la réponse du participant ne semblaient pas pertinents pour l'analyse qui en est faite. Afin d'alléger la lecture, elle ne sera utilisée que lorsqu'ils se retrouvaient au milieu des éléments mis en exergue, et non au début ou à la fin de la réponse. La mise en relief en gras sera parfois utilisée pour mettre en lumière les éléments explicites qui soutiennent l'analyse. En dernier lieu, les erreurs de typographie ou de syntaxe ont été conservées ; elles sont cependant suivies de la mention « [sic-

(corrections)] » dans le but de faciliter la compréhension. Les participants sont désignés par leurs pseudonymes, tel que prévu par la démarche méthodologique. À titre d'exemple, la présentation d'un extrait ressemblera à ceci :

- « la culture, ça représente [...] **un ensemble** des éléments qui caractériser [*sic - caractérisent*] un peuple » (nom du participant)

Finalement, certains enseignants s'étant exprimés plus que d'autres, il est possible de retrouver des extraits de réponse d'un même participant dans plus d'une observation. Il importe également de rappeler qu'une version intégrale du sondage est présentée à la fin de ce mémoire (voir Annexe A).

4.1 Les données pour la *Section A- Votre profil sociodémographique*

Cette partie présente les données de la *Section A- Votre profil sociodémographique*. Puisque l'item #1 correspondait au formulaire de consentement, cette section débute avec l'item #2 et comporte en tout 14 questions. Ces questions avaient pour but de recueillir des informations biographiques générales (sexe, âge, lieu de naissance et de scolarisation) et des informations sur les cheminements académique et professionnel des répondants. Il importe aussi de rappeler que le sondage a obtenu 17 participations, dont 14 complètes. Ainsi, au fil des sections, quatre répondants se seront désistés. Pour la présente section, le participant n'ayant pas répondu à ces questions avait seulement complété le formulaire de consentement.

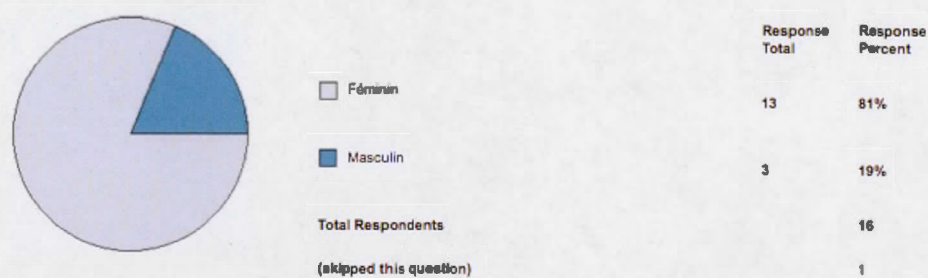
Item #2 : Vous êtes de sexe :

Figure 3 Réponses à l'item #2.

La majorité des enseignants (13 participants sur 16) ayant répondu au sondage sont de sexe féminin.

Item #3 : Vous avez :

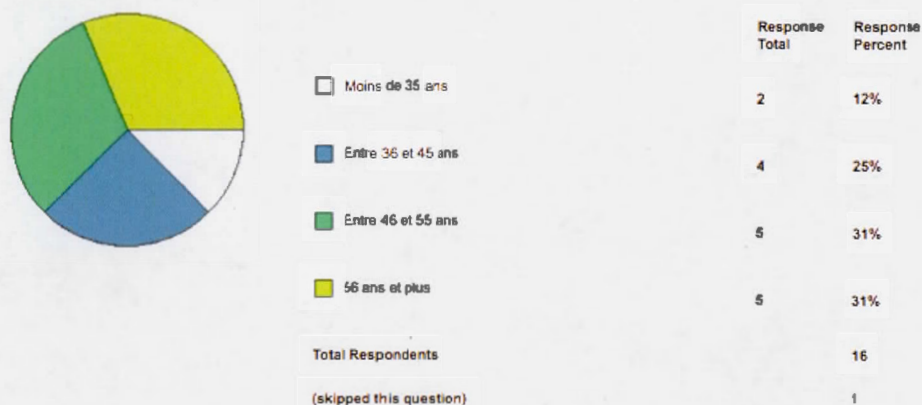


Figure 4 Réponses à l'item #3.

Les répondants sont majoritairement âgés de 45 ans et plus (62%). La moitié de cette proportion a entre 46 et 55 ans, tandis que l'autre moitié est âgée de 56 ans et plus. Le quart des répondants a entre 36 et 45 ans. Finalement, seulement deux participants sont âgés de moins de 35 ans.

Item #4 : Quelle est votre langue première ?

Tableau 5
Réponses à l'item #4

Langue première	Fréquence	Valeur en pourcentage
Français	12	75%
Roumain	3	19%
Bulgare	1	6%
Nombre total de réponses à cette question : 16		
Nombre de participants n'ayant pas répondu à cette question : 1		

Le français est la langue première pour la majorité de participants. Pour le quart restant, il s'agit de langues principalement parlées en Europe de l'Est : le roumain (trois participants) et le bulgare (une participante).

Item 5 : Quelles sont les autres langues que vous parlez couramment? Si vous ne parlez aucune autre langue que votre langue première, veuillez inscrire « aucune » .

Tableau 6
Réponses à l'item #5

Autre langue parlée couramment	Fréquence
Français	4
Anglais	13
Espagnol	2
Russe	1

Aucune	2
Nombre total de réponses à cette question <i>*plusieurs réponses possibles par participant</i> : 16 Nombre de participants n'ayant pas répondu à cette question : 1	

L'anglais est la principale autre langue parlée couramment par les répondants (réponse donnée 13 fois). Les autres langues déclarées sont l'espagnol, le russe, et le français pour les quatre participants dont la langue maternelle n'est pas le français. Deux participants ont indiqué qu'ils ne parlaient aucune autre langue que le français. Ce tableau n'affiche pas de pourcentages puisque les répondants pouvaient donner plus d'une réponse.

Item #6 : Vous êtes né :

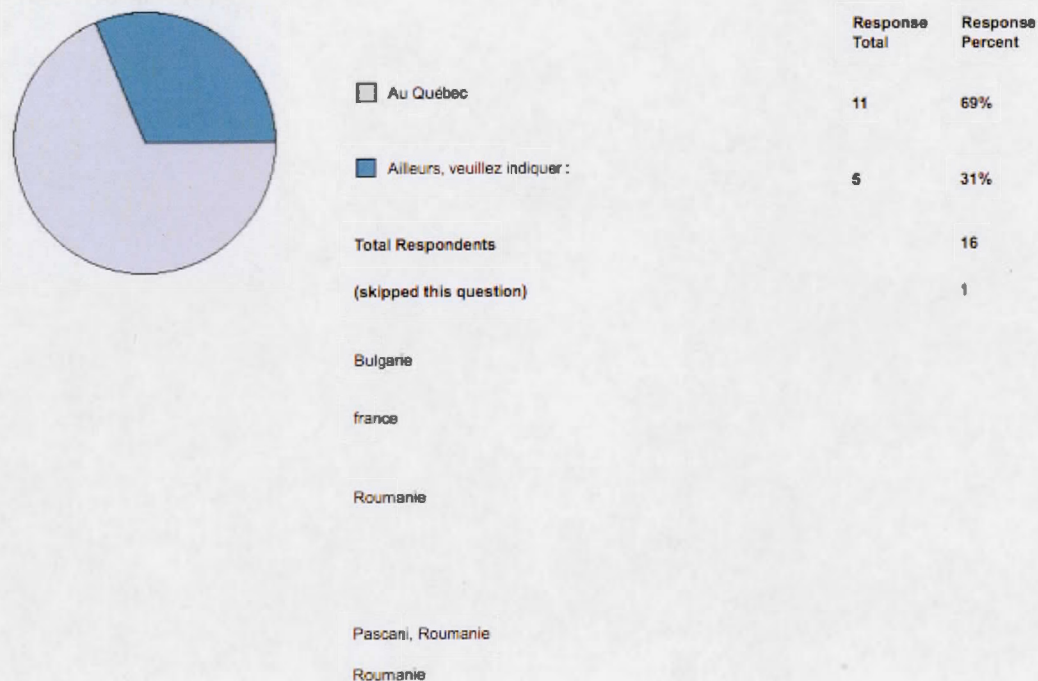


Figure 5 Réponses à l'item #6.

Le Québec est le lieu de naissance pour la majorité des répondants. Les autres participants sont nés en Bulgarie, en France ou en Roumanie.

Item #7 : Si vous êtes né au Québec, veuillez cocher « Ne s'applique pas ». Si vous êtes né ou avez été scolarisé ailleurs qu'au Québec, veuillez indiquer depuis combien de temps vous demeurez au Québec.

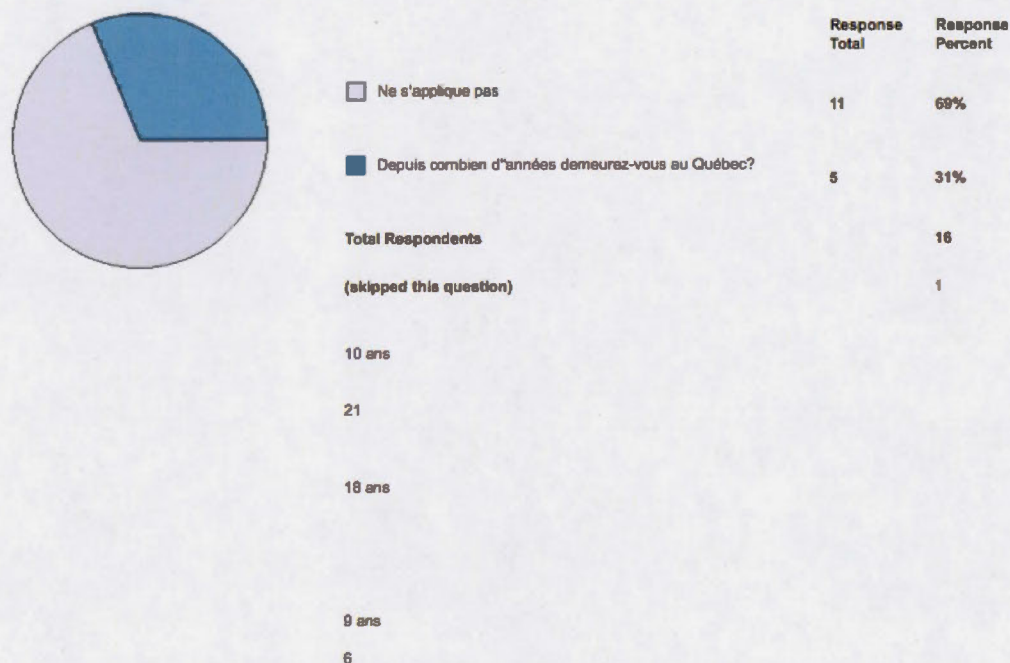


Figure 6 Réponses à l'item #7.

En lien avec l'item précédent, les cinq répondants qui n'étaient pas nés au Québec ont pu préciser qu'ils demeurent au Québec depuis 6, 9, 10, 18 et 21 ans.

Item #8 : Vous avez été scolarisé (de 5 à 17 ans) principalement :

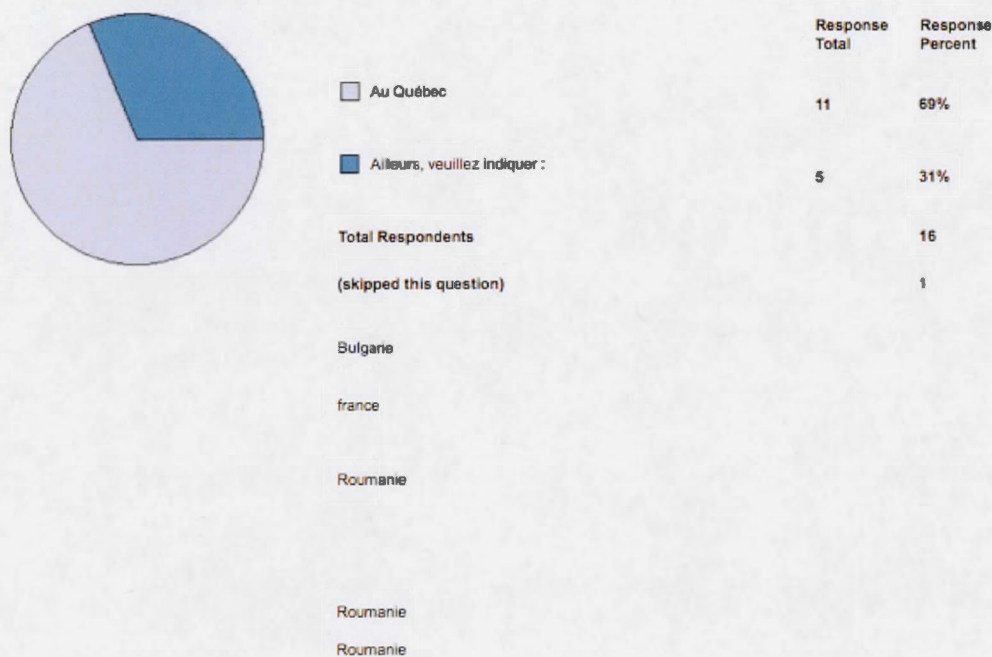


Figure 7 Réponses à l'item #8.

Une fois de plus et conformément aux items #6 et #7, les lieux de scolarisation correspondent aux lieux de naissance des cinq répondants qui ne sont pas nés au Québec.

Item #9 : Décrivez votre formation universitaire, complétée ou non et liée à l'enseignement.

Tableau 7
Réponses à l'item #9

Répondant	Diplôme (degré)	Programme	Année d'obtention	Université
Sylvia	Maîtrise	Enseignement du français et du russe	1991	Cyril et Méthodes – Bulgarie
Michèle	Baccalauréat	(non spécifié)	(non spécifié)	UQAM
Emmanuelle	Baccalauréat	Enseignement du français, langue seconde	1994	UQAM
	Maîtrise	Didactique du français, langue seconde	1998	
Robyn	Baccalauréat	Enfance inadaptée	1980	UQAM
Guillaume	Baccalauréat	Enseignement du français au secondaire	(non spécifié)	Université Laval
Caroline	(non spécifié)	(non spécifié)	1977	Université de Bucarest
Laurence	Baccalauréat	Enseignement préscolaire et primaire	(non spécifié)	UQAM
Luc	Baccalauréat	Enseignement	(non spécifié)	UQAM
	Baccalauréat	Anthropologie	(non spécifié)	Université de Montréal
Gabrielle	Baccalauréat	Enseignement du français, langue seconde	1992	UQAM
Lucette	Baccalauréat	Enseignement du français, langue seconde	2002	(non spécifié)
Cynthia	(non spécifié)	Adaptation scolaire	1987	UQAM
Lise	Baccalauréat	Langue et littérature	1994	Université A.I. Cuza,

		françaises		Iasi, Roumanie
Frédérique	Baccalauréat	Langue et littérature roumaine et Langue et littérature française	(non spécifié)	Université Al. I. Cuza, Iasi, Roumanie
	Maîtrise	Stylistique et poétique	(non spécifié)	
Catherine	(non spécifié)	(non spécifié)	1997	UQÀM
Rosaire	- Baccalauréat - Deux certificats	(non spécifié)		- Université d'Ottawa - UQÀM
France	Baccalauréat	Enseignement du français, langue seconde	2009	Université McGill
Nombre total de réponses à cette question : 16				
Nombre de participants n'ayant pas répondu à cette question : 1				

La totalité des répondants ayant spécifié leur niveau d'étude détiennent au minimum un baccalauréat. Trois d'entre eux ont ajouté qu'ils ont aussi obtenu une maîtrise. Quatre participants ont effectué leurs études universitaires à l'étranger. Neuf répondants ont décrit une formation initiale en lien avec l'enseignement et quatre d'entre eux ont spécifié qu'il s'agissait d'une formation en enseignement du français langue seconde ou étrangère. Les autres programmes mentionnés ont trait au domaine des sciences sociales et à celui des arts et lettres. La configuration de cette question aurait été optimale en rendant les champs d'information (niveau, domaine, année d'obtention et lieu d'études) obligatoires pour un portrait plus complet du profil académique des répondants.

Item #10 : Vous comptez ... d'expérience en enseignement en classe d'accueil au primaire.

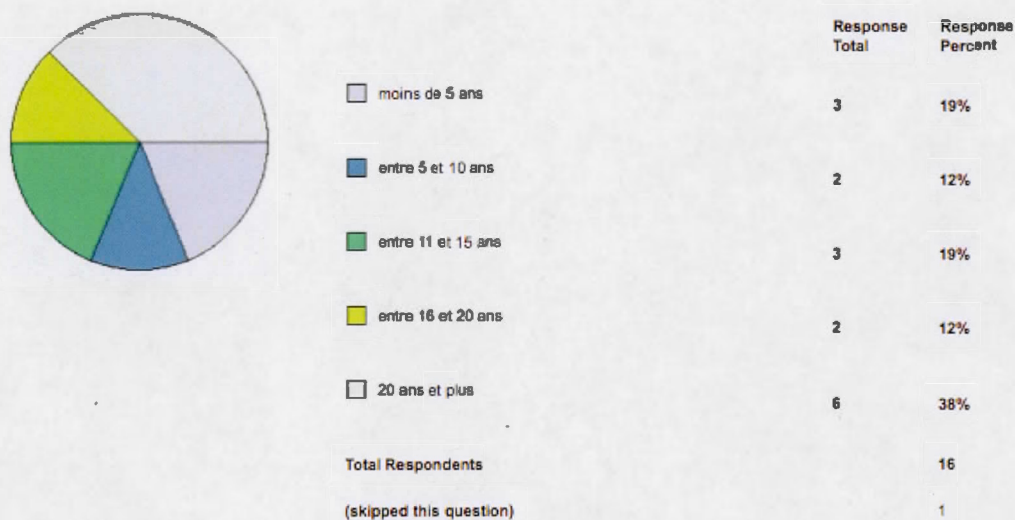
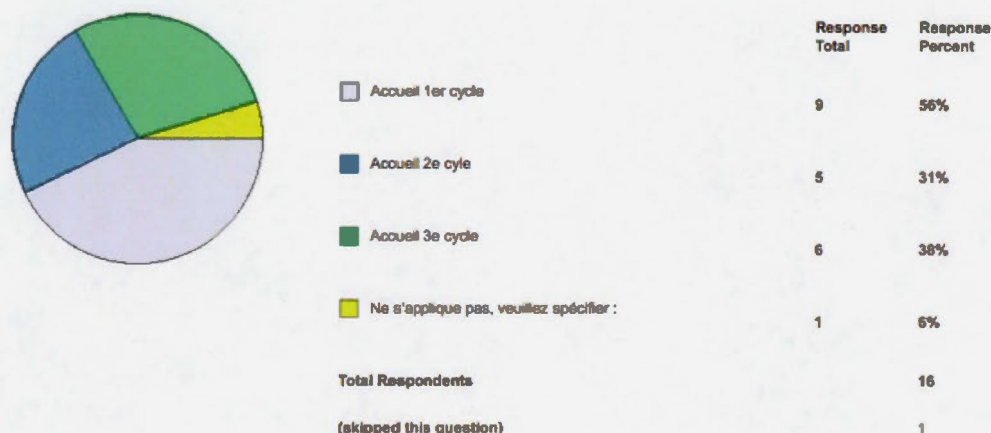


Figure 8 Réponses à l'item #10.

Les participants comptant 20 ans et plus d'expérience en classe d'accueil au primaire sont majoritaires. Cette majorité se divise en deux parties égales : cinq participants comptent entre 0 et 10 ans d'expérience et les cinq autres entre 11 et 20 ans d'expérience.

Item #11 : Présentement, quel est le niveau de votre groupe-classe ? Vous pouvez cocher plus d'une réponse.

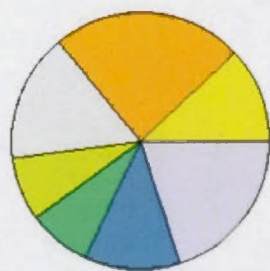


Accueil sous-scolarisation

Figure 9 Réponses à l'item #11.

Un peu plus de la moitié des enseignants est titulaire d'un groupe-classe de niveau accueil 1^{er} cycle. Cinq participants enseignent au niveau accueil 2^e cycle et six répondants sont des enseignants de niveau accueil 3^e cycle. Un participant a mentionné qu'il enseigne en classe d'accueil sous-scolarisation (plusieurs niveaux possibles).

Item #12 : Vous avez déjà enseigné le français, langue seconde dans un(des) contexte(s) autre(s) qu'en accueil au primaire. Vous pouvez cochez plus d'une option.



	Response Total	Response Percent
<input type="checkbox"/> Non	5	31%
<input type="checkbox"/> Oui, en classe d'accueil au secondaire	3	19%
<input type="checkbox"/> Oui en soutien linguistique (primaire ou secondaire)	2	12%
<input type="checkbox"/> Oui, en immersion au secteur anglophone	2	12%
<input type="checkbox"/> Oui, en francisation aux adultes	4	25%
<input type="checkbox"/> Oui, en français langue étrangère	6	38%
<input type="checkbox"/> Autres, veuillez spécifier:	3	19%
Total Respondents		16
(skipped this question)		1
Une école secondaire spécialisée en langues étrangères -Bulgarie		
en Saskatchewan et en Grande-Bretagne		
Accueil préscolaire		

Figure 10 Réponses à l'item #12.

Les réponses les plus populaires ont été « Non » (choisie par cinq répondants) ainsi que « Oui, en français langue étrangère » (choisie par six enseignants). Les réponses fournies dans « Autres, veuillez spécifier » sont : « Une école secondaire spécialisée

en langues étrangères- Bulgarie », « en Saskatchewan et en Grande-Bretagne » et « Accueil préscolaire ». Il est à noter que les participants pouvaient cocher plus d'une réponse.

Item #13 : Vous comptez ... d'expérience en enseignement du français, langue seconde (tous contextes confondus).

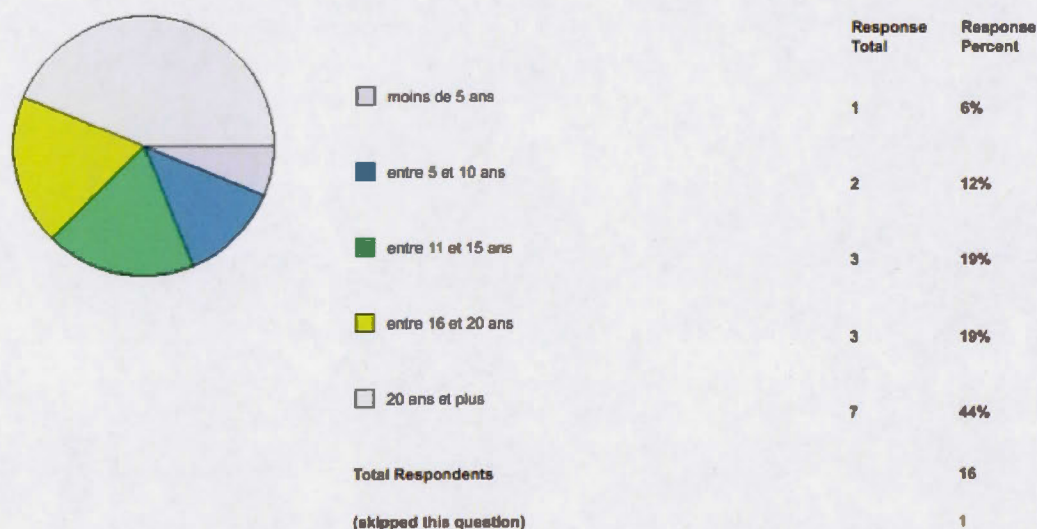


Figure 11 Réponses à l'item #13.

Un peu plus de la moitié des enseignants (56%) compte 20 ans et moins d'expérience enseignement du français, langue seconde (tous contextes confondus). La plupart d'entre eux ont entre cinq et vingt ans d'expérience.

Item #14 : Avez-vous déjà enseigné d'autres disciplines que le français, langue seconde? Si oui, spécifiez le contexte. Si non, inscrivez « non » dans chaque espace.

Tableau 8
Réponses à l'item #14

Participant (pseudonyme)	A déjà enseigné d'autres disciplines que le français, langue seconde	Si oui, lieu d'enseignement (ville, pays)	Si oui, discipline(s) enseignée(s)	Si oui, nombre d'années d'enseignement consacrées à cette discipline
Sylvia	Non	--	--	--
Michèle	Non	--	--	--
Emmanuelle	Non	--	--	--
Robyn	Oui	Montréal	Orthopédagogie	5
Guillaume	Non	--	--	--
Caroline	Oui	Bucarest, Roumanie	Anglais, langue seconde	Environ 5
Laurence	Non	--	--	--
Luc	Non	--	--	--
Gabrielle	Non	--	--	--
Lucette	Non	--	--	--
Cynthia	Oui	Montréal	Adaptation scolaire	5
Lise	Non	--	--	--
Frédérique	Oui	Husi, Roumanie	Roumain, langue maternelle	12
Catherine	Non	--	--	--
Rosaire	Oui	Montréal	Éducation physique	10
France	Non	--	--	--
Nombre total de réponses à cette question : 16				
Nombre de participants n'ayant pas répondu à cette question : 1				

La majorité des participants (11 sur 16) n'ont jamais enseigné une autre discipline que le français, langue seconde. Les cinq participants ayant répondu à l'affirmative à

cet item ont indiqué avoir enseigné les langues (l'anglais langue seconde et le roumain langue maternelle) ainsi qu'en orthopédagogie, en adaptation scolaire et en éducation physique.

Item #15 : Finalement, vous enseignez (toutes disciplines confondues, y compris le français langue seconde) depuis ...

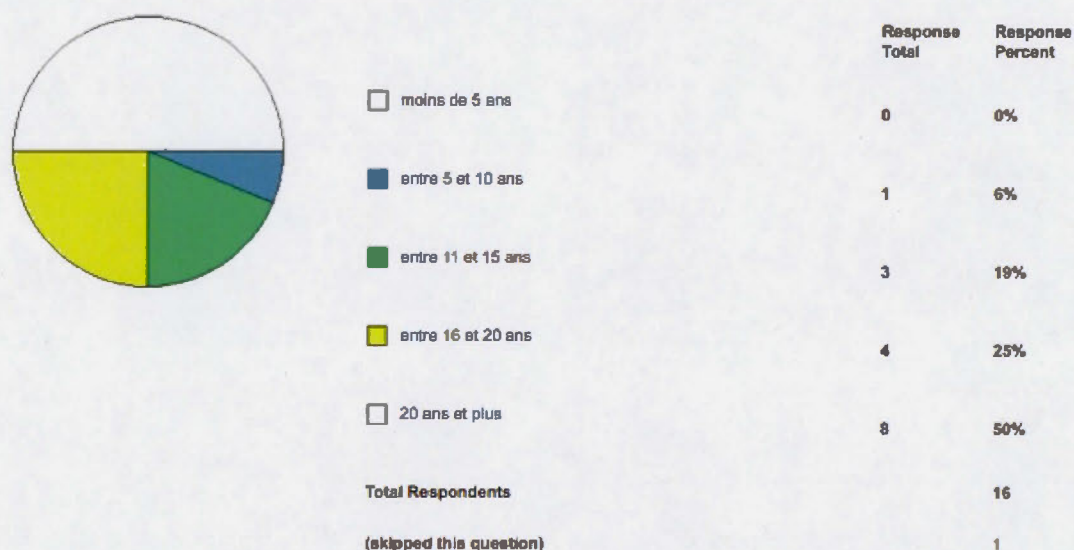


Figure 12 Réponses à l'item #15.

Tous les répondants possèdent un minimum de cinq ans d'expérience en enseignement. La moitié des participants enseignent depuis 20 ans et plus.

Synthèse pour la *Section A- Votre profil sociodémographique*

Les données rapportées par cette première section du sondage ont contribué à dresser un profil général des enseignants ayant participé à l'étude. Seront présentées ici les plus importantes caractéristiques de ces répondants.

La majorité des participants sont de sexe féminin et sont âgés de 45 ans et plus. Le français est leur langue première et la principale autre langue parlée couramment est l'anglais. Les répondants sont majoritairement nés au Québec et les autres sont originaires de pays de l'Europe de l'Est et se sont établis ici dans les deux dernières décennies. Le degré minimal d'étude pour tous les participants est le premier cycle universitaire et leur formation est principalement en lien avec l'enseignement.

En ce qui concerne les parcours professionnels, la majorité des enseignants (10 sur 16) ont déclaré avoir 20 ans et moins d'expérience en classe d'accueil au primaire. Neuf participants sur 16 affirment avoir enseigné dans un autre contexte que la classe d'accueil au primaire. La même proportion d'enseignants compte 20 ans et moins d'expérience en enseignement du français langue seconde (tous contextes confondus). Cependant, cette discipline est la seule qu'une majorité de répondants (11 sur 16) aient enseignée. Tous les répondants déclarent avoir au moins cinq ans d'expérience en enseignement, tous contextes confondus et la moitié d'entre eux comptent même 20 ans d'expérience et plus. Finalement, le niveau actuel du groupe-classe pour un peu plus de la moitié des répondants est celui de l'accueil 1^{er} cycle.

4.2 Les données pour la *Section B- Questions d'introduction*

À titre de rappel, cette section du questionnaire a été élaborée afin de bien préparer le terrain aux répondants pour la réflexion sur les démarches didactiques. Les items #16, #17 et #18 sont des questionnements reliés aux représentations tandis que les items #19, #20 et #21 font davantage référence à des concepts en lien avec les pratiques enseignantes.

Item 16 : « En quelques mots, que comprenez-vous de la compétence « Se familiariser avec la culture de son milieu » ?

Tel que mentionné dans le chapitre de la méthodologie, cette question s'est inspiré d'une recherche de Byram et Risager (1999). Dans la présente recherche, cette question semblait être de mise pour recueillir les premières représentations globales des enseignants quant à la compétence culturelle en classe d'accueil au primaire. Outre quelques réponses succinctes, la majorité des enseignants n'ont pas hésité à fournir des réponses détaillées pour exprimer ce qu'ils comprenaient de la compétence « Se familiariser avec la culture de son milieu ». L'analyse de leurs réponses a conduit à leur catégorisation selon ce que les enseignants prévoient exploiter ou faire pour développer cette compétence chez les élèves. Ainsi, la majorité des extraits a pu être classée selon trois catégories thématiques : 1) les caractéristiques de l'environnement ; 2) le mode de fonctionnement de l'école et 3) les références culturelles symboliques. Une quatrième catégorie nommée « Divers » regroupe les réponses qui n'ont pu être classées sous l'une des trois premières catégories.

Première catégorie thématique : Les caractéristiques de l'environnement

Cette première catégorie présente des extraits de réponses qui évoquent l'apprentissage, à divers degrés, de tout ce qui réfère au mode de vie en société comme les comportements, les façons de penser ou encore les habitudes linguistiques. Pour ces neuf enseignants, l'élève est un enfant qui arrive dans une société différente de celle(s) qu'il a connue(s) et doit être exposé à ces aspects :

- « L'appropriation **des codes informels de la société, des façons de faire** dans les espaces publics (convivialité), [...] au niveau de l'âge de l'enfant. » (Robyn)
- « L'élève devrait en arriver à comprendre, à utiliser et à faire siens, jusqu'à un certain point, **divers aspects de la culture de son milieu**, c'est-à-dire de la culture de son école, en tout premier lieu, de la culture québécoise de manière plus générale. » (Guillaume)
- « Disposition à [...] s'approprier (s'intéresser) à celle [la culture] de son nouveau milieu (classe - école - quartier - ville - pays). [...] l'intérêt de l'élève à entrer en interaction **avec les éléments culturels** qui l'entourent [...] d'où découle une plus grande aisance à s'acclimater et à fonctionner harmonieusement à l'intérieur de son nouvel environnement. » (Gabrielle)
- « Savoir [...] **certaines mots utilisés** au ici [*Mot manquant entre «au» et «ici» afin de former une phrase grammaticalement correcte*] et les habitudes dans l'école. » (Caroline)
- « L'élève se familiarise avec **le fonctionnement et les valeurs** défendues par l'école, les ressources du quartier, **les codes relationnels** » (Luc)
- « Apprendre à vivre dans la société d'accueil avec **les caractéristiques de ce milieu**. ex: Faire la file, s'habiller convenablement selon les saisons, fréquentation scolaire, Sortir dans le quartier » (Lucette)
- « Connaître les **habitudes de vie** du Québec. » (Cynthia)
- « Essayer de connaître le nouveau milieu de vie, l'environnement culturel, social, économique, **les mentalités**, essayer de s'y adapter, de s'y intégrer. » (Frédérique)
- « Se familiariser avec **les us et coutumes** du peuple québécois. » (Rosaire)

Les enseignants dont les réponses ont été associées à cette thématique voient la compétence comme étant l'appropriation d'un code de fonctionnement. Cette appropriation semble être empreinte d'une gradation dans la dimension spatiale :

certaines voient le début du développement de la compétence à l'école, puis dans le quartier/milieu de vie, pour ensuite se transposer dans la vie en société/pays. La gradation est également présente dans le processus qui évoque un apprentissage de l'étape de l'exposition à celle de l'appropriation. L'élève « fait connaissance » avec les divers aspects de ce code de fonctionnement pour éventuellement en faire des (ses) habitudes de vie. Bref, pour les enseignants dont les extraits se retrouvent dans cette première catégorie, la compétence « Se familiariser avec la culture de son milieu » est développée de façon adéquate lorsque l'élève fonctionne bien dans la société. Il est également à noter le lieu et l'espace de vie sont des éléments récurrents dans cette perspective, notamment par les termes « environnement », « milieu » et « société » utilisés par les répondants.

Deuxième catégorie thématique : Le mode de fonctionnement de l'école

La seconde catégorie thématique présente les cinq extraits de réponses faisant davantage allusion au mode de fonctionnement de l'école :

- « Initier les élèves à la culture québécoise **au niveau de l'école.** » (Emmanuelle)
- « L'élève devrait en arriver à comprendre, à utiliser et à faire siens, jusqu'à un certain point, divers aspects de [...] **la culture de son école, en tout premier lieu** » (Guillaume)
- « Savoir [...] **certaines mots utilisés** au ici [Mot manquant entre «au» et «ici» afin de former une phrase grammaticalement correcte] et les habitudes dans l'école. » (Caroline)
- « L'élève se familiarise avec **le fonctionnement et les valeurs défendues par l'école** » (Luc)
- « Les élèves apprennent à connaître **leur école**, leur quartier » (Lise)

Pour ces enseignants, l'élève est un individu qui fréquente l'école, une institution qui impose des façons de fonctionner que toutes les personnes qui s'y retrouvent connaissent : valeurs (règlements), disposition physiques et pratiques quotidiennes.

Cette thématique rappelle la précédente à l'exception qu'elle concerne plus précisément le milieu scolaire, puisqu'elle regroupe les réponses des participants qui ont utilisé des termes explicitement reliés au milieu scolaire. Elle a cependant été créée pour illustrer que certains enseignants tiennent à la pertinence du développement de la compétence au niveau de leur lieu de contact avec l'élève, soit l'école. Il est également possible que ces enseignants aient voulu exprimer la restriction de leur exercice professionnel au cadre scolaire. En somme, pour ces répondants, l'objectif principal de la compétence « Se familiariser avec la culture de son milieu » est le bon fonctionnement de l'élève en tant que membre de l'école et dont les activités se situent dans un cadre scolaire et parascolaire.

Troisième catégorie thématique : Les références culturelles symboliques

Cette catégorie thématique expose les quatre extraits de réponses des enseignants qui semblent mettre de l'avant les références culturelles symboliques afin de développer la compétence « Se familiariser avec la culture de son milieu » :

- « Savoir quelques **faits vécus** dans le nouveau milieu de vie, comme **chansons traditionnelles et actuelles, histoires, légendes, dans le cas du Québec cabane à sucre** » (Caroline)
- « l'intérêt de l'élève à entrer en interaction avec les éléments culturels qui l'entourent [...] tant du point de vue **coutumes, culturel artistique, nourriture, littéraire** » (Gabrielle)
- « Les élèves apprennent à connaître [...], **la littérature francophone et québécoise** » Lise
- « Se familiariser avec **les us et coutumes** du peuple québécois. » (Rosaire)

Selon ces compréhensions de la compétence, l'élève doit connaître des faits reliés à divers domaines de réalisation tels que les arts, les sciences ainsi que des éléments reliés au folklore et aux traditions qui sont symboliques pour les membres de la société qui l'accueille. Pour ces enseignants, l'élève est « familiarisé avec la culture

de son milieu » lorsque qu'il connaît les références culturelles qui semblent symboliques pour la société d'accueil.

Quatrième catégorie thématique : Divers

Cette dernière catégorie regroupe les quelques réponses n'ayant pu être classées précédemment :

- « Connaître et s'adapter au nouveau pays et au nouveau milieu. » (Sylvia)
- « Etre ouvert à la société d'accueil. » (Michèle)
- « Accepter et essayer de comprendre le Québec par la musique, le jeu etc. » (Catherine)
- « Comprendre et connaître la nouvelle culture. » (France)

En effet, ces réponses ne comportent pas de termes explicites pouvant les amener à les associer ou au contraire, les explications données sont trop générales, ce qui rend l'extrait éligible à toutes les catégories établies.

En dernier lieu, il importe de relever que trois répondants ont tenu à apporter des nuances dans leurs réponses, ce qui pourrait soutenir une potentielle difficulté à délimiter les notions :

- « L'élève devrait en arriver à comprendre, à utiliser et à faire siens, **jusqu'à un certain point**, divers aspects de la culture de son milieu, [...]. » (Guillaume)
- « **Essayer** de connaître le nouveau milieu de vie, [...]. » (Frédérique)
- « Accepter et **essayer** de comprendre le Québec [...]. » (Catherine)

Il semble que ces enseignants ont voulu délimiter le processus d'apprentissage relié au développement de la compétence, mais ces extraits ne précisent pas les paramètres qui régiraient cette démarche.

En somme, la majorité des enseignants ont répondu à l'item #16 en décrivant des aptitudes ainsi qu'en nommant des exemples de savoirs que les élèves de classe d'accueil au primaire devraient acquérir lors du développement de la compétence « Se familiariser avec la culture de son milieu ». Si la presque totalité des enseignants ont formulé leur compréhension de la compétence en regard de l'élève, une enseignante a reformulé la compétence comme si elle s'adressait à l'enseignant : « Initier les élèves à la culture québécoise au niveau de l'école » (Emmanuelle).

Il est pertinent d'observer les verbes utilisés par les enseignants pour décrire les comportements attendus de l'élève. Certains participants emploient « comprendre », « connaître », « s'intéresser », « savoir » ainsi que « disposition à » qui évoquent un début de processus. D'autres semblent solliciter davantage l'apprentissage avec les termes « utiliser » et « apprendre ». Dans une optique plus profonde, certains répondants optent pour les verbes « s'approprier », « faire siens », « s'adapter » et « s'intégrer ». Le degré d'implication de l'élève n'est pas le même dans tous ces verbes ; il existe donc une certaine hiérarchie dans les tâches demandées par les enseignants. Aussi diverses que puissent paraître ces réponses, il a été possible d'en catégoriser la majorité selon les contenus d'enseignement ou les actions que les enseignants énoncent pour formuler leur compréhension de la compétence « Se familiariser avec la culture de son milieu ».

Item #17 : Croyez-vous que la compétence « Se familiariser avec la culture de son milieu » est pertinente en classe d'accueil au primaire?

Croyez-vous que la compétence « Se familiariser avec la culture de son milieu » est pertinente en classe d'accueil au primaire?

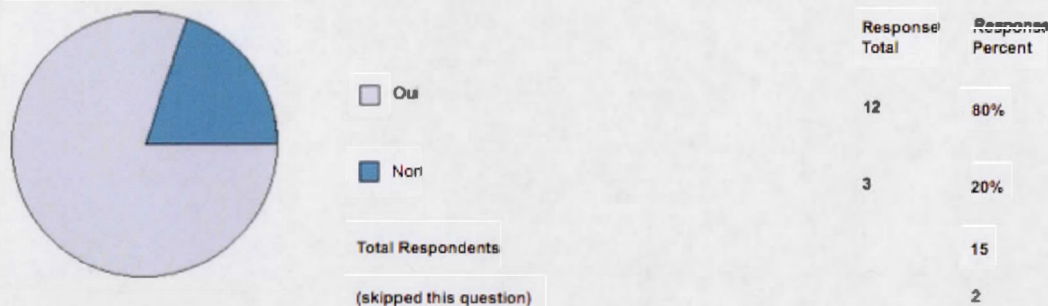


Figure 13 Réponses à l'item #17.

La majorité des enseignants (12 sur 15) croient que la compétence « Se familiariser avec la culture de son milieu » est pertinente en classe d'accueil au primaire.

Item #18 : Veuillez expliquer brièvement votre réponse à la question précédente.

Douze participants sur quinze ont affirmé croire que la compétence « Se familiariser avec la culture de son milieu » est pertinente en classe d'accueil au primaire alors que trois d'entre eux pensent le contraire. Le présent item leur demandait d'expliquer leur position.

D'abord, sept extraits de réponses des participants ayant répondu « Oui » à l'item précédent soulignent explicitement l'importance, voire la nécessité de la compétence :

- « **On a besoin** de bien connaître [...] pour mieux s'adapter. » (Sylvia)
- « Elle est même **essentielle: il faut** qu'ils comprennent [...] pour mieux s'y intégrer et réussir. » (Emmanuelle)
- « le nouvel immigrant **doit** être familiarisé avec son milieu. » (Caroline)
- « **Il est important** de familiariser l'élève migrant à son nouvel environnement à son quartier. » (Luc)
- « l'enseignement » de ce nouveau milieu, de ce nouveau mode de vie est **nécessaire** » (Frédérique)
- « **Essentielle.** » (Catherine)
- « **c'est important** de savoir ce que l'enfant comprend et connaît de son nouveau milieu. » (France)

Pour ces enseignants, la compétence culturelle en classe d'accueil est prescriptive ; ils conçoivent cette compétence comme une partie intégrante des apprentissages que l'élève immigrant acquerra.

Par ailleurs, cinq enseignants considèrent que le nouveau mode de vie est un argument pour justifier la pertinence de la compétence culturelle :

- « On a besoin de bien connaître **son nouveau milieu de vie**, la culture du **nouveau pays.** » (Sylvia)
- « Elle permet de développer [...], sa capacité d'intégrer **de nouvelles manières de faire ou de penser.** » (Guillaume)
- « Cette compétence vise l'appropriation des valeurs et des habitudes de vie dans **un environnement scolaire nouveau.** [...] Il est important de familiariser l'élève migrant à **son nouvel environnement.** » (Luc)
- « « l'enseignement » de **ce nouveau milieu**, de **ce nouveau mode de vie** est nécessaire, d'autant que « **la nouveauté** » peut- être interprétée d'une manière erronée si des explications ne sont pas offertes par des gens qualifiés à le faire. » (Frédérique)
- « Je pense que c'est important de savoir ce que l'enfant comprend et connaît de **son nouveau milieu.** » (France)

Ces enseignants croient que le développement de la compétence « Se familiariser avec la culture de son milieu » vient amortir les conséquences d'un changement d'un

mode de vie dû au déplacement géographique de l'élève, d'où la pertinence de cette compétence dans le curriculum.

Finalement, toujours en ce qui concerne la réponse « Oui », quatre participants ont évoqué leur responsabilité professionnelle à l'égard du développement de cette compétence :

- « **le rôle de l'enseignant est de faire connaître et comprendre** notre culture à l'enfant. » (Robyn)
- « Il est important **de familiariser** l'élève migrant à son nouvel environnement à son quartier. » (Luc)
- « L'école, **les enseignants**, [...] l'école sont une riche source d'information pour les nouveaux arrivants, mais « **l'enseignement** » de ce nouveau milieu, de ce nouveau mode de vie est nécessaire, d'autant que « la nouveauté » peut-être interprétée d'une manière erronée si des explications ne sont pas offertes par **des gens qualifiés** à le faire. » (Frédérique)
- « Je pense que c'est important **de savoir** ce que l'enfant comprend et connaît de son nouveau milieu. » (France)

Ces quatre répondants expriment un sentiment d'implication en tant qu'enseignants à l'égard de l'élève qui doit « Se familiariser avec la culture de son milieu » selon la visée académique de la classe d'accueil.

En ce qui concerne les trois participants ayant répondu « Non », leurs arguments s'articulent autour de facteurs tels que l'âge des apprenants et l'évaluation de la compétence :

- « Au premier cycle, ce sont les parents qui devraient répondre à cette compétence, dans les autres cycles aussi. » (Michèle)
- « Difficile à évaluer. » (Cynthia)
- « Pas spécialement et certainement pas chez les petits du 1er cycle. » (Rosaire)

Une participante mentionne qu'il devrait en être du ressort des parents. La difficulté à évaluer la compétence est également mise en cause. Un enseignant affirme que les élèves du primaire sont trop jeunes pour développer cette compétence. Toutes ces raisons font croire à ces enseignants que la compétence culturelle n'est pas pertinente en classe d'accueil au primaire. Somme toute, la majorité des répondants croient que la compétence culturelle est pertinente en classe d'accueil au primaire.

Item #19 : Décrivez une pratique (une activité d'enseignement) que vous faites ou que vous avez déjà faite pour développer la compétence « Se familiariser avec la culture de son milieu ».

Cette question demandait aux participants de rapporter une pratique ou activité d'enseignement faite dans le but de développer la compétence culturelle. Plusieurs répondants ont décrit plus d'une pratique. De façon contraire, une participante n'a décrit aucune pratique, préférant mentionner que « Cela se fait dans la routine, à tous les jours. » (Cynthia). Ces données ont permis d'établir sept catégories thématiques :

- 1) les activités de nature académique reliées aux apprentissages de la langue
- 2) les façons de fonctionner en classe ou à l'école
- 3) les sorties
- 4) les activités en lien avec l'histoire et les sciences sociales
- 5) les activités en lien avec le folklore et les traditions
- 6) les activités impliquant de l'interaction avec des tierces personnes
- 7) les activités diverses, mais en lien avec un aspect caractéristique ou un événement au Québec.

Une majorité de réponses des participants trouvaient place dans une ou plusieurs de ces catégories thématiques. Les éléments ayant permis la catégorisation sont mis en relief en gras.

1) Les activités de nature académique reliées aux apprentissages de la langue

- « On commence par l'apprentissage de la langue, les jeux, les chansons, différentes sortes d'ateliers- la cuisine, les sciences, l'environnement. » (Sylvia)
- « **Recueil de contes bilingues (langue maternelle et français).** » (Gabrielle)
- « Choisir des **textes** adéquats » (Lucette)
- « par le biais des activités scolaires, ex. l'étude **des auteurs francophones** ([...], **création des histoires** illustrées [...], présentation des **productions** [...]). » (Lise)
- « On commence avec **les mots-outils**, [...] On cherche **les livres** qui nous intéressent, selon l'âge, **le niveau du français**, les intérêts, etc. [...]. » (Frédérique)

Ces pratiques décrites par les enseignants et considérées comme étant faites pour développer la compétence culturelle entretiennent des liens avec l'apprentissage de la langue. Que ce soit pour les volets de compréhension ou de production ou encore pour les formes orales ou écrites, ces répondants mentionnent des activités qui exploitent des connaissances potentiellement favorables au développement des connaissances linguistiques de l'apprenant.

2) Les façons de fonctionner en classe ou à l'école

- « En expliquant et faisant appliquer **les règles de la classe et de l'école.** » (Robyn)
- « **Travailler en équipe.** [...] on apprend **comment bien fonctionner quand il faut effectuer un travail à plusieurs.** » (Guillaume)
- « **Résolution de conflit** par l'approche « Vers le pacifique ». » (Luc)

Ces participants ont décrit des pratiques en lien avec les comportements à adopter en classe ou à l'école. Ils mentionnent notamment l'application des règlements, le fait de travailler en équipe et la gestion de conflits. Cette dernière tâche est mentionnée par un enseignant qui fait allusion à la méthode « Vers le pacifique », un programme de médiation courant dans les écoles primaires comprenant animations et matériel didactique. Pour ces enseignants, ces pratiques sont des façons de « Se familiariser avec la culture de son milieu ».

3) Les sorties

- « Sortie à la **Maison Théâtre**. » (Michèle)
- « En faisant des activités à l'extérieur de l'école (**sorties de groupe**). » (Robyn)
- « on visite le **Château Ramezay**; [...] on visite le **Jardin Botanique et le Biodôme**, - [...] nous visitons **une cabane [à sucre]**. » (Caroline)
- « **Cabane à sucre**. » (Catherine)
- « **Cabane à sucre, théâtre**. » (Rosaire)
- « Activité de fréquentation de la **bibliothèque**. » (Luc)
- « Fréquenter la **bibliothèque** du quartier. » (Lucette)
- « sorties ensemble à la **bibliothèque** du quartier. » (Lise)
- « la visite régulière de la **bibliothèque** de notre quartier. » (Frédérique)

Ces enseignants présentent les sorties comme étant des pratiques qui développent la compétence culturelle. Pour quatre répondants, il s'agit de lieux spécifiques et huit d'entre eux mentionnent une activité qui se déroule à l'extérieur de l'école (la cabane à sucre). De plus, une fréquence est particulièrement observable pour les sorties à la bibliothèque. Ce lieu semble être un endroit facile d'accès et couramment fréquenté par les classes d'accueil.

4) Les activités en lien avec l'histoire et les sciences sociales

- « J'enseigne un peu de **géographie, un peu d'histoire - les Amérindiens, les premiers colons**. » (Caroline)
- « **Activités en univers social**: faire revivre un personnage de l'histoire de la Nouvelle-France. » (Gabrielle)

Deux participantes ont inclus les activités exploitant des connaissances reliées à l'histoire et aux sciences sociales dans leur planification. Il s'agit principalement des notions en lien avec l'histoire du territoire québécois.

5) Les activités en lien avec le folklore et les traditions

- « on fait des activités sur **la cabane à sucre- histoires, légendes, comment on fait la tire.** » (Caroline)
- « **échanger des contes, des légendes et des fables** des pays respectifs. » (Gabrielle)

Les deux mêmes enseignantes ayant nommé des activités en lien avec l'histoire et les sciences sociales ont également fait part des activités reliées avec des éléments folkloriques et traditionnels. Elles expliquent qu'elles exploitent les histoires, contes et légendes dans le cadre de ces activités.

6) Les activités impliquant de l'interaction avec de tierces personnes

- « **Visites interclasses** (accueil et classes ordinaires) **pour échanger [...]. Les élèves viennent raconter** leurs histoires. [...] un **mini-festival** du film [...] **Exposition** d'objets, de costumes, de photos, de leurs pays (**kiosques où les élèves peuvent répondre aux questions**). **Correspondance et visites avec des groupes d'élèves en région.** » (Gabrielle)
- « Je déroule des programmes de **jumelage**, [...] **entre mes élèves et ceux d'une classe régulière** [...] création [...] par **équipes jumelées**, présentation [...] **devant les autres classes et les parents**). » (Lise)

Ces deux extraits de réponse indiquent que deux répondants tiennent compte du fait d'interagir avec des tierces personnes (élèves d'une autre classe ou parents) dans leurs pratiques pour développer la compétence culturelle. De façon plus précise, ces enseignantes déclarent élaborer des projets impliquant le travail d'équipe et des étapes de diffusion et de présentation des réalisations.

7) Les activités diverses mais en lien avec un aspect caractéristique ou un événement au Québec

- [...] je leur parle **des 4 saisons et [de] l'hiver** au Québec, [...] Caroline
- [...] Activités de sensibilisation à **la grande variabilité du climat** par la présentation [...] (apprendre à s'habiller en conséquence). [...]. Luc
- Expliquer et vivre un projet sur une fête comme **l'Halloween**. Emmanuelle

Ces données diverses partagent néanmoins l'aspect commun que de représenter des activités traitant d'un aspect ou d'un événement ayant lieu de façon annuelle au Québec. Ainsi, ces trois enseignants disent sensibiliser leurs élèves au climat québécois ainsi que souligner la fête d'Halloween et considèrent ces activités comme étant des façons de développer la compétence « Se familiariser avec la culture de son milieu ».

Les réponses fournies par les participants présentent des similitudes qui ont pu être rassemblées en sept catégories thématiques. Celles qui chapeautaient le plus d'activités ont été « Les activités de nature académique reliées aux apprentissages de la langue » et « Les sorties ».

Les données obtenues peuvent également se percevoir sous trois axes d'exploitation. D'abord, certaines pratiques s'apparentent davantage comme étant des contenus d'enseignement, mais qui n'exploitent néanmoins pas toutes les mêmes savoirs et connaissances, par exemple, les règles de l'école versus les légendes québécoises. Ensuite, d'autres réponses exposent davantage des démarches d'enseignement, par exemple, « visiter » ou « jumeler ». Finalement, certains extraits rapportent des pratiques s'apparentant à des activités d'enseignement, par exemple, les sorties ou les projets. Cet item a donc rapporté une diversité de pratiques, d'autant plus que toutes ces situations d'enseignement ne semblent pas s'équivaloir en termes de planification : certaines semblent se dérouler sur de grandes périodes de temps (ex.

des projets), voire sur toute l'année (ex. la sensibilisation au travail d'équipe) tandis que d'autres peuvent n'occuper qu'une période ou une partie de la journée (ex. les sorties).

Item #20 : Vous vous sentez ... d'observer et d'évaluer la compétence « Se familiariser avec la culture de son milieu » chez vos élèves.

Vous vous sentez ... d'observer et d'évaluer la compétence « Se familiariser avec la culture de son milieu » chez vos élèves.



Figure 14 Réponses à l'item #20.

Le sentiment le plus populaire à l'égard de l'observation et de l'évaluation de la compétence est celui d'être « Plutôt à l'aise » (six enseignants). Les autres choix ont été cochés de façon égale (trois enseignants par choix).

Item #21 : Veuillez expliquer votre réponse à la question précédente.

Par cet item, les enseignants ont pu s'exprimer sur le sentiment qu'ils déclarent avoir devant l'observation et l'évaluation de la compétence « Se familiariser avec la culture de son milieu ». À titre de rappel, une majorité de répondants ont déclaré se sentir « Parfaitement à l'aise » et « Plutôt à l'aise ». Cependant, plusieurs explications données par les enseignants qui ont choisi ces sentiments laissent également percevoir une forme de concession quant à l'aisance qui est susceptible d'apporter de la contradiction entre leurs sentiments et leurs propos.

D'abord, trois répondants, malgré le fait qu'ils se sentent à l'aise d'observer et d'évaluer la compétence (souligné dans les extraits suivants), ressentent également le besoin de préciser que cela ne se fait pas sans difficulté (en gras dans les extraits suivants) :

- « **Il est vrai que c'est subjectif, mais lorsqu'il y a un problème, c'est évident.** » (Lucette)
- « **Il s'agit d'une compétence plus difficile à évaluer [...]. Mais, en gros, on retient quelques critères et on porte un jugement le plus objectif possible là-dessus, tout en gardant à l'esprit qu'on évalue à titre « indicatif »** » (Guillaume)
- « **J'imagine que je me sens à l'aise avec la manière dont j'évalue la compétence par rapport à la façon dont je la perçois. Cependant, cette réflexion m'amène à me poser un certain questionnement. Il remet un peu en cause certaines certitudes.** » (Gabrielle)

Deux enseignants font part de leur subjectivité dans la tâche d'évaluation. Le dernier extrait présente la réponse d'une participante qui déclare prendre du recul devant la question. Dans un autre ordre d'idées, une autre enseignante n'hésite pas à restreindre ses explications à ce qui semble causer des difficultés dans l'observation et l'évaluation de la compétence, et ce, même si la question demandait plutôt d'expliquer sa position d'être « Plutôt à l'aise » : « **Manque d'infos et de**

formation » (Catherine). Ainsi, malgré le fait que tous ces enseignants se sentent « Parfaitement à l'aise » ou « Plutôt à l'aise » dans le fait d'observer et de noter l'élève pour la compétence « Se familiariser avec la culture de son milieu », ces positions ne semblent pas être totalement absolues.

Par ailleurs, une autre participante remet également en question le fait d'évaluer la compétence (souligné dans l'extrait suivant), celle-ci s'étant estimée « Peu à l'aise » devant cette tâche. Elle laisse cependant entendre qu'une rétroaction demeure nécessaire (en gras dans l'extrait suivant) :

« Je ne pense pas que c'est une compétence à évaluer comme le français et les maths, mais juste regarder si les enfants se sentent à l'aise dans le nouveau milieu. [...] **mais, c'est à noter.** » (Caroline)

Ainsi, il est difficile de déduire le degré de pertinence que cette enseignante accorde à l'évaluation de la compétence. Cet extrait démontre, à l'instar des ceux présentés précédemment, des explications paradoxales.

À présent, il importe de relever que presque autant de participants ont déclaré bénéficier de balises pour observer et évaluer cette compétence comme d'autres en ont plutôt souligné le manque, et ce, quelle que soit la « position d'aisance » déclarée à l'item précédent. D'abord, les quatre enseignants suivants ont laissé entendre qu'ils possèdent des repères :

- « **L'intérêt porté par l'élève** à la vie de l'école, à son quartier, aux activités scolaires et parascolaires est un indice facilement observable. » (Luc)
- « Je suis capable d'observer le **degré d'ouverture d'un enfant** vers le milieu culturel québécois, selon sa manière de parler français, de jouer, de choisir ses amis, de goûter à des saveurs nouvelles, de respecter des règlements et des conventions sociales, etc. » (Lise)

- « Je me propose **des objectifs réalistes et pratiques**, je réalise **des grilles d'observations** adaptées. » (Frédérique)
- « En faisant **des examens, des présentations orales ou des projets**, je pouvais constater assez facilement ce que les enfants comprenaient de leur nouveau milieu. » (France)

Alors que deux répondants ont défini de façon plus exacte le critère guidant leur jugement ou leur observation (ex. l'intérêt de l'élève ou sa manière de se comporter dans différentes situations), les deux autres ont fait part d'outils qu'ils utilisent (ex. grilles d'évaluation ou épreuves de passation).

De façon opposée, trois enseignants rapportent plutôt une certaine latitude dans l'évaluation et l'observation de cette compétence :

- « **Il est vrai que c'est subjectif** » (Lucette)
- « **elle [la compétence] doit se fonder sur le jugement de manifestations non quantifiables, variables**, etc. Mais, en gros, [...] on porte un jugement [...], tout en gardant à l'esprit qu'on évalue à titre « **indicatif** », c'est-à-dire pour donner **un aperçu** » (Guillaume)
- « **Manque d'infos et de formation.** » (Catherine)

Ces trois enseignants considèrent que l'évaluation de la compétence ne s'appuie pas sur des critères préalablement définis. Au contraire, ils évoquent la subjectivité de la tâche ainsi que le recours à des critères non mesurables. Un enseignant précise même qu'il en est ainsi dans le but de pourvoir un « aperçu » et pas nécessairement un jugement affiné.

Cependant, il serait imprudent d'avancer une corrélation entre le sentiment vis-à-vis l'évaluation de la compétence (à l'aise ou non) et le fait que les enseignants estiment bénéficier de critères et outils ou non. En d'autres termes, le fait de ne pas bénéficier de repères pour l'évaluation pourrait sembler favorable tandis que pour ces deux

enseignants qui ne se sentent « Pas du tout à l'aise », il s'agit de la raison de leurs opinions :

- « **Observer quoi?** Que l'enfant a du plaisir à la cabane à sucre ? » (Rosaire).
- « **Comment** mettre une note? » (Cynthia)

Ces deux enseignants se questionnent sur les paramètres d'une telle évaluation, notamment sur les modalités et le contenu. Somme toute, tous ces extraits évoquant les repères pour l'évaluation laissent entendre qu'ils ne sont pas totalement évidents, même absents selon certains enseignants ou encore, qu'ils sont établis par l'enseignant (création et adaptation de matériel).

En dernier lieu, il importe de mentionner que quatre enseignants ont fait allusion aux parents des élèves dans leurs réponses à cet item :

- « Par contre, **les parents sont souvent responsables** du développement de cette compétence. » (Lucette)
- « on évalue à titre « indicatif », c'est-à-dire **pour donner un aperçu aux parents** des progrès que fait son enfant dans l'appropriation d'éléments culturels importants pour le succès de son intégration » (Guillaume)
- « [...] **c'est délicat de transmettre cela à un parent**. Ex: j'ai un élève qui n'a pas participé à la fête de l'Halloween à cause de ses parents. Emmanuelle
- « Même réponse que numéro 18. [Au premier cycle, **ce sont les parents qui devraient répondre à cette compétence**, dans les autres cycles aussi.] » (Michèle)

L'inclusion des parents se perçoit sous deux angles. D'une part, trois enseignants considèrent les parents comme étant les acteurs principaux du développement de la compétence culturelle de leur enfant; ils devraient être totalement responsables. Une enseignante cite les parents à titre passif; elle s'enquiert de la signification d'une telle rétroaction auprès d'eux. L'exemple donné par une participante ne précise toutefois

pas dans quelle mesure cela s'avère être une difficulté. Il est à noter qu'à l'instar du facteur du manque de repères pour l'évaluation, il n'est pas possible de considérer le facteur familial comme étant une difficulté ou non, comme en témoigne la réponse de Guillaume.

En somme, il semble qu'en offrant l'opportunité de pouvoir justifier leur position face à l'observation et l'évaluation de la compétence « Se familiariser avec la culture de son milieu », l'item #21 a permis aux participants de nuancer certains aspects reliés à cette tâche enseignante tels que la présence de leur subjectivité, les balises pour une tâche d'évaluation et la place réservée aux parents. L'analyse des extraits n'a pas pu permettre d'avancer un lien avec le degré d'aisance des enseignants devant l'observation et l'évaluation de la compétence « Se familiariser avec la culture de son milieu ». Il importe de rappeler qu'actuellement, les enseignants n'ont pas à le faire. De plus, si les questions ouvertes n'avaient pas fait partie du questionnaire (comme le voudrait une recherche entièrement quantitative), l'analyse des réponses n'aurait pu permettre ces nuances.

La synthèse pour la *Section B- Questions d'introduction*

En somme, cette section du questionnaire a permis, d'une part, de préparer les enseignants à s'exprimer sur leurs démarches didactiques reliées au développement de la compétence « Se familiariser avec la culture de son milieu », et d'autre part, de recueillir des premiers éléments d'analyse constituant des représentations et pratiques globales.

En premier lieu, les participants ont verbalisé à l'item #16 leurs compréhensions de la compétence culturelle en classe d'accueil. Les réponses obtenues présentaient des éléments ayant pu être classés en trois catégories thématiques. La majorité des enseignants ont fait part de savoirs reliés aux modes de vie, autant à l'école qu'en société et à la connaissance de faits culturels potentiellement symboliques. Il a également été observé que les verbes utilisés par les enseignants pour décrire les aptitudes attendues chez l'élève ne sollicitent pas tous le même degré d'implication.

En rappelant que cette section du questionnaire servait d'introduction aux réflexions, les enseignants sondés voient intuitivement la compétence « Se familiariser avec la culture de son milieu » d'une perspective plutôt favorable. Ce constat d'ouverture fut d'abord relevé à l'item #17 où 12 participants sur 15 ont déclaré croire en la pertinence de cette compétence. Pour justifier cette importance, les enseignants font part de leurs soucis ; d'une part, celui concernant l'impact de la nouveauté du milieu pour l'élève nouvellement arrivé et d'autre part, celui relié aux rôles qu'incombe l'exercice de la profession d'enseignant en classe d'accueil. Il importe aussi de considérer les explications des trois enseignants qui, contrairement à leurs collègues, estiment que la compétence n'est pas pertinente : leurs réponses rapportent les facteurs de l'âge, des parents et de l'évaluation comme étant des éléments qui ne valorisent pas l'existence d'une telle compétence.

L'item #19 demandait aux répondants de faire part de leurs pratiques concernant le développement de la compétence « Se familiariser avec la culture de son milieu ». Les réponses ont pu être classées selon sept catégories thématiques. Une lecture syntagmatique des diverses pratiques rapportées laissait entrevoir trois types de pratiques : les contenus d'enseignement, les démarches d'enseignement et les activités d'enseignement.

Les derniers items #20 et #21 de cette section d'introduction ont questionné les enseignants quant à leurs positions devant l'observation et l'évaluation de la compétence « Se familiariser avec la culture de son milieu ». Les extraits présentés, bien qu'ils ne traduisent pas tous le même sentiment d'aisance quant à la tâche d'évaluer la compétence culturelle, présentent également certaines contradictions à l'intérieur des mêmes propos d'un participant. Les participants déclarant avoir de l'aisance devant cette tâche ne semblent pas témoigner d'une opinion absolue. Une tendance à relativiser et donc, à inclure des éléments de réponse n'appuient pas nécessairement leurs positions d'aisance déclarées. Les facteurs mentionnés par les enseignants ayant affirmé se sentir « Pas du tout à l'aise » d'observer et d'évaluer la compétence sont l'âge des apprenants, la prise en compte des parents et les paramètres d'une telle rétroaction. Il a été noté que ces éléments de réponses se retrouvent également dans les explications d'autres enseignants n'ayant pas nécessairement déclaré un manque d'aisance à l'item précédent. Conséquemment, il n'est pas possible d'établir de liens entre le fait d'être à l'aise et les impacts de ces facteurs dans le cadre d'une démarche d'observation et d'évaluation de la compétence « Se familiariser avec la culture de son milieu ». L'analyse des réponses à la section

B- Questions d'introduction a pu rapporter des observations globales quant aux représentations et pratiques des enseignants à l'égard de la compétence « Se familiariser avec la culture de son milieu ».

4.3 Les données pour la *Section C- Vos représentations*

Cette troisième section du questionnaire visait à rapporter les représentations que se font les enseignants à propos de concepts théoriques reliés à la compétence « Se familiariser avec la culture de son milieu » dont la définition de la culture, les

rapports langue-culture et la viabilité des dimensions culturelles par des notions/activités. Cette section regroupe les items #22, #23, #24, #25, #26 et #27.

Item #22 : Veuillez indiquer si vous êtes entièrement en accord, partiellement en accord, partiellement en désaccord ou entièrement en désaccord avec les énoncés suivants.

Tableau 9
Réponses à l'item #22

	Entièrement en accord	Partiellement en accord	Partiellement en désaccord	Entièrement en désaccord	Response Total
a) La culture, c'est l'ensemble des traditions, activités et habitudes de vie en société, c'est-à-dire comment les gens vivent concrètement.	100% (14)	0% (0)	0% (0)	0% (0)	14
b) La culture correspond aux structures qui font qu'une société existe, telles que les institutions politiques et économiques nationales.	71.43% (10)	28.57% (4)	0% (0)	0% (0)	14
c) La culture est l'ensemble de valeurs et de normes qui caractérisent les mentalités et les comportements des individus.	92.86% (13)	7.14% (1)	0% (0)	0% (0)	14
d) La culture, c'est l'ensemble des produits significatifs et symboliques issus de l'héritage folklorique, artistique et scientifique de l'histoire de la société.	78.57% (11)	14.29% (2)	7.14% (1)	0% (0)	14
Total Respondents					14
(skipped this question)					3

Pour chacune de ces positions, « Entièrement en accord » a été choisie en majorité. L'énoncé a) a suscité l'unanimité auprès des enseignants. Ces résultats démontrent que ces postulats théoriques sur la définition de la culture suscitent en général l'approbation de la majorité des enseignants. Aucun participant n'a choisi la position « Entièrement en accord » pour répondre à cet item. La position « Partiellement en désaccord » n'a été choisie qu'une seule fois pour l'énoncé d).

Item #23 : Définissez brièvement ce qu'est la culture pour vous.

Pour définir la culture, cinq participants ont fait allusion aux définitions proposées à l'item précédent. Neuf enseignants ont préféré donner des significations plus personnalisées. Cependant, pour la totalité des répondants à cet item, la culture représente un « ensemble » dans la mesure où plus d'un élément est nommé. Quatre ont d'ailleurs utilisé le terme « ensemble » :

- « La définition a) du numéro 22 [La culture, c'est l'**ensemble** des traditions, activités et habitudes de vie en société, c'est-à-dire comment les gens vivent concrètement] me convient. » (Michèle)
- « La culture, c'est l'**ensemble** des caractéristiques liées à un groupe d'individus vivant en un lieu et un temps donnés [*sic* - *donnés*], qui définissent le comportement, les activités, les règles, les goûts, etc. » (Guillaume)
- « Un **ensemble** de pratiques propres aux citoyens du milieu qui sont parfois pratiquées ailleurs, parfois non. » (Lucette)
- « La culture est l'**ensemble** des traits distinctifs, spirituels et matériels, intellectuels et affectifs qui caractérisent un peuple, une société. » (Rosaire)

Ensuite, les éléments qui composent cet « ensemble » varient considérablement. En premier lieu, trois participants évoquent les modes de vie, et plus précisément, les comportements liés au quotidien :

- « **La façon de vivre-les habitudes** » (Sylvia)
- « La définition a) du numéro 22 [La culture, c'est l'ensemble des traditions, **activités et habitudes de vie** en société, c'est-à-dire **comment les gens vivent concrètement**] me convient. » (Michèle)
- « l'ensemble des caractéristiques [...], qui définissent le **comportement, les activités** » (Guillaume)

Les habitudes, les activités ainsi que les comportements sont notamment cités par ces répondants pour exemplifier leurs définitions de la culture. Quatre enseignants ont

énoncé des caractéristiques plus introspectives de l'individu, des éléments davantage liés aux façons d'être et de penser :

- « **la façon de penser.** » (Sylvia)
- « **les valeurs** proposées ou imposées [...] et qui se manifeste par **une façon de voir et d'interpréter le vécu des personnes.** » (Luc)
- « leurs [...], **valeurs**, symboles, **mentalités** ou autres. » (France)
- « des traits distinctifs, **spirituels** [...], **intellectuels et affectifs.** » (Rosaire)

Ces définitions évoquent surtout des notions de mentalités, de valeurs et de perspectives de la vie.

Toujours dans les notions plus fondamentales de l'être humain, cinq répondants sont allés jusqu'à mentionner des éléments touchant à l'identité et au sentiment d'appartenance :

- « l'ensemble des caractéristiques **liées à un groupe d'individus.** » (Guillaume)
- « Un ensemble de pratiques **propres aux citoyens du milieu.** » (Lucette)
- « Tout ce qui **me définit comme individu et comme partie d'une société.** » (Frédérique)
- « des traits **distinctifs**, [...] **qui caractérisent un peuple, une société.** » (Rosaire)
- La culture d'un milieu **représente un peuple.** » (France)

Il semble que ces enseignants aient voulu préciser l'aspect « caractérisant » de ce que constitue la culture pour eux.

Dans un autre ordre d'idées, quatre participants ont considéré les aspects de temps et de lieu dans leurs définitions :

- « La culture, c'est l'ensemble des caractéristiques liées à un groupe d'individus **vivant en un lieu et un temps donnés** [*sic - donnés*]. » (Guillaume)
- « les valeurs proposées ou imposées par une structure organisationnelle **nationale ou régionale** » (Luc)
- « la littérature et la musique **d'ici** et l'enrichissement apporté par celle **des autres**. » (Gabrielle)
- « Un ensemble de pratiques propres aux citoyens **du milieu** qui sont parfois pratiquées **ailleurs**, parfois non. » (Lucette)

Pour ces répondants, ces paramètres ont donc une dimension pertinente dans la définition de la culture. En dernier lieu, cinq répondants ont évoqué l'idée d'un certain patrimoine :

- « La culture, c'est l'ensemble **des traditions**. » (Michèle)
- « La culture constitue **le bagage familial, culturel et social transmis**. » (Luc)
- « Ma langue, **mon héritage culturel historique ancestral**. » (Gabrielle)
- « Arts, éducation et **coutumes**. » (Catherine)
- « que ce soit **leurs traditions, coutumes**. » (France)

Ainsi, pour ces participants, la culture est transmise et il s'agit d'un aspect qu'ils ont voulu inclure dans leurs définitions.

Finalement, la réponse d'une enseignante (Lise) : « La culture » n'a pas pu faire l'objet d'une analyse quelconque puisqu'elle n'a ni repris une définition proposée antérieurement, ni fourni de définition personnelle. Il n'est pas possible de savoir si elle avait formulé une définition qui n'est pas apparue dans les données, ou si elle avait volontairement restreint sa réponse à « La culture ». Par ailleurs, la réponse d'Emmanuelle « C'est très vaste, elle englobe les 4 volets cités à la question précédente. » n'a également pas conduit à une analyse, sa réponse suggérant un grand nombre d'éléments qui pourraient se retrouver dans toutes les perspectives relevées dans les autres réponses.

En résumé, toutes les définitions de la culture données par les participants entretiennent des similitudes, outre les deux réponses n'ayant pu faire l'objet d'analyse approfondie. Tous les répondants ont défini la culture comme étant un ensemble d'éléments. Ces éléments font principalement référence à des conséquences de la vie en société : des traditions, des traits distinctifs et des pratiques.

Item #24 : Veuillez indiquer si vous êtes entièrement en accord, partiellement en accord, partiellement en désaccord ou entièrement en désaccord avec les énoncés suivants.

Tableau 10
Réponses à l'item #24

	Entièrement en accord	Partiellement en accord	Partiellement en désaccord	Entièrement en désaccord	Response Total
a) La langue incarne les valeurs de la culture de la société dans laquelle cette langue est parlée.	64.29% (9)	35.71% (5)	0% (0)	0% (0)	14
b) Notre façon de percevoir le monde change selon la langue qu'on utilise.	21.43% (3)	42.86% (6)	28.57% (4)	7.14% (1)	14
c) Dans un cours de langue seconde ou étrangère, la langue et la culture peuvent être enseignées de façon séparée.	0% (0)	28.57% (4)	14.29% (2)	57.14% (8)	14
d) Au Québec, apprendre le français est un excellent moyen de se familiariser avec la culture québécoise.	57.14% (8)	35.71% (5)	7.14% (1)	0% (0)	14
e) L'immigrant ayant bénéficié d'un cours de langue où la dimension culturelle était très présente aura de meilleures interactions dans sa nouvelle société en général.	71.43% (10)	21.43% (3)	7.14% (1)	0% (0)	14
f) En classe d'accueil au primaire, le vocabulaire comportant des références culturelles devrait avoir priorité dans l'enseignement.	21.43% (3)	50% (7)	28.57% (4)	0% (0)	14
Total Respondents					14
(skipped this question)					3

Ce tableau présente les positions des enseignants vis-à-vis les énoncés proposés. Contrairement à l'item #22, aucun énoncé n'a suscité l'unanimité auprès des enseignants. Celui qui remporte la position la plus populaire est l'énoncé e) pour lequel dix enseignants se prononcent « Entièrement en accord ». Cela laisse croire que la pertinence de la dimension culturelle est plus saillante dans cette mise en situation (les interactions sociales de l'immigrant ayant suivi un cours de langue). À l'autre extrémité, la position « Entièrement en désaccord » a été choisie en majorité pour l'énoncé c); pour la majorité des participants, l'enseignement de la langue et de la culture se font conjointement.

Item #25 : Selon vous, à quoi fait référence le terme « culture » employé dans la compétence « Se familiariser avec la culture de son milieu » ? Veuillez cocher la réponse qui vous parait la plus significative.

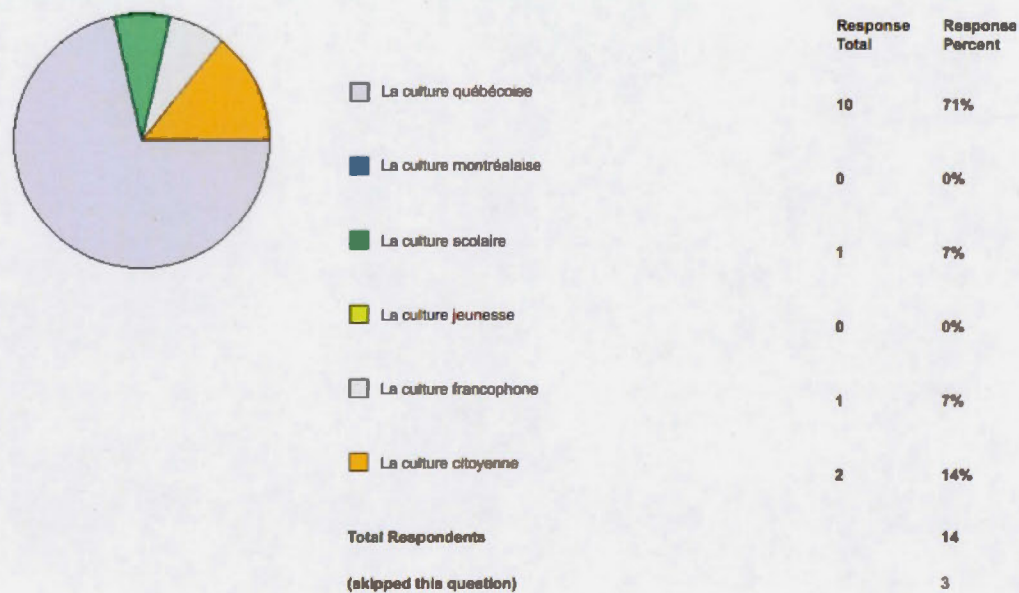


Figure 15 Réponses à l'item #25.

La majorité des participants (dix participants sur quatorze) considèrent que c'est à « La culture québécoise » que se réfère le mieux le terme « culture » de la compétence. Aucun enseignant n'a choisi « La culture montréalaise » ou « La culture jeunesse ».

Item #26 : Selon vous, lesquelles des notions/activités suivantes participent au développement de la compétence « Se familiariser avec la culture de son milieu » chez les élèves en classe d'accueil au primaire? Vous pouvez en choisir plus d'une.

Tableau 11
Réponses à l'item #27

		Response Total	Response Percent
Des expressions québécoises		13	93%
Parler de la mode et de la musique populaires chez les jeunes d'ici		10	71%
Chanter des chansons québécoises traditionnelles		10	71%
Chanter des chansons québécoises contemporaines		13	93%
Lire des oeuvres d'auteurs québécois		12	86%
Observer des créations artistiques visuelles d'artistes québécois		10	71%
Déguster des produits alimentaires québécois		11	79%
Parler des événements de l'actualité québécoise		11	79%
Les actions quotidiennes à l'école		12	86%
Les règles de l'école		11	79%
Pratiquer des sports saisonniers		11	79%
Visiter le quartier		14	100%
Visiter des lieux touristiques		11	79%
Assister à des spectacles de production locale		12	86%
Parler des cultures d'origine des élèves		12	86%
Les actions quotidiennes à l'extérieur de l'école		9	64%
Les mesures d'hygiène personnelle		8	57%
Partager vos propres intérêts culturels		10	71%
L'alimentation au quotidien		11	79%
Souligner les fêtes non religieuses (St-Valentin, Halloween, etc.)		13	93%
Souligner les fêtes religieuses (Noël, Pâques, etc.)		12	86%
Parler de la diversité des religions		7	50%
Étudier la géographie du Québec		11	79%
Étudier l'histoire du Québec		12	86%

Parler des conditions de vie et des droits de l'homme		9	64%
Parler des stéréotypes québécois		10	71%
Activités sur les Premières nations		10	71%
Jumelage avec des élèves du secteur régulier		11	79%
Échanges avec des élèves établis dans d'autres régions du Québec		9	64%
Autres, veuillez spécifier : <input type="text"/>		2	14%
Total Respondents		14	
(skipped this question)			3

<input type="checkbox"/> Autres, veuillez spécifier :	2	14%
Total Respondents	14	
(skipped this question)	3	

Inciter, obliger les parents à apprendre le français.

cabane à sucre

Ce tableau représente la fréquence à laquelle chaque notion/activité a été choisie par les participants. « Visiter le quartier » est la seule notion/activité ayant été choisie par la totalité des enseignants. Ce choix de réponses est suivi de près (93% des réponses, soient 13 participants sur 14) par les notions/activités « Des expressions québécoises », « Chanter des chansons québécoises contemporaines » et « Souligner les fêtes non-religieuses (St-Valentin, Halloween, etc.) ». Toutes les réponses proposées (excluant le choix « Autres ») font partie des choix d'un minimum de la moitié des répondants, soient sept enseignants. Toujours en excluant le choix « Autres », la notion/activité la moins populaire est « Parler de la diversité des religions ». Finalement, le choix « Autres » a entraîné les réponses suivantes : « Inciter, obliger les parents à apprendre le français » et « Cabane à sucre ».

Item #27 : Parmi les activités/notions proposées dans la question précédente, y compris celle que vous avez ajoutée s'il y a lieu, nommez celles qui vous semblent les plus pertinentes (choisissez-en de 3 à 5) pour développer la compétence « Se familiariser avec la culture de son milieu » et expliquez brièvement vos choix.

Suite à la consigne de l'item précédent qui demandait aux enseignants de cocher toutes les activités/notions qu'ils trouvaient pertinentes pour le développement de la compétence « Se familiariser avec la culture de son milieu », cette question leur demandait de raffiner ces choix. La majorité des répondants réitèrent des notions/activités proposées à l'item précédent ou les reformulent en leurs mots, mais un seul participant a fourni des explications (en gras dans la transcription) quant à ses choix, tel que la question le demandait :

« Les actions quotidiennes à l'école : c'est le premier point de contact avec l'école.

Jumelage avec des élèves du secteur régulier : c'est la culture réelle et significative à laquelle se destine l'enfant.

L'alimentation et les produits alimentaires québécois : permet un échange sur des habitudes profondément culturelles, répétées quotidiennement, associées au plaisir, etc.

Visite du quartier et des attrait touristiques : pour l'histoire, la géographie, les loisirs, la science, les arts, l'architecture, etc. » (Guillaume)

Cet enseignant a choisi des activités qui ne semblent pas présenter de similitudes entre elles. D'autre part, ces pratiques lui semblent les plus pertinentes pour développer la compétence culturelle pour plusieurs raisons. Ce participant fait d'abord allusion à la familiarisation de l'élève avec le milieu scolaire et ses individus. Ensuite, il explique comment un thème d'activité peut susciter une réflexion, principalement en raison du fait qu'il associe ce thème à « des habitudes profondément culturelles ». La quotidienneté et le caractère ludique d'une telle activité sont également vantés. Finalement, il reconnaît la pertinence des domaines de références culturelles plus abstraits tels que ceux reliés aux arts, à la science et à l'univers social.

Il aurait été pertinent que d'autres enseignants justifient leurs choix d'activités qu'ils considèrent pertinentes pour développer la compétence « Se familiariser avec la culture de son milieu » tel que l'a fait l'enseignant dont l'extrait est présenté précédemment. Les données recueillies permettent néanmoins de constater que les activités qui semblent les plus pertinentes selon les répondants sont les suivantes:

- « Jumelage » (nommée six fois),
- « Souligner les fêtes (religieuses ou non) » (nommée cinq fois),
- « Pratiquer des sports saisonniers » (nommée cinq fois),
- « Les actions quotidiennes à l'école » (nommée quatre fois) ainsi que
- « Chanter des chansons québécoises (traditionnelles ou modernes) » (nommée quatre fois).

Comme pour la réponse du participant observée précédemment, il n'est pas possible d'établir de ressemblances entre la nature de ces activités. Cependant, elles peuvent se classer sous deux domaines différents : les activités se déroulant dans l'environnement scolaire (« Jumelage » et « Les actions quotidiennes à l'école ») ainsi que les activités en lien avec un aspect de la vie au Québec (« Souligner les fêtes », « Pratiquer des sports saisonniers » et « Chanter des chansons québécoises »). Malgré ces réponses, il importe de constater que l'activité « Visite du quartier » n'apparaît pas dans cette liste de choix les plus populaires, et ce, même si elle avait été sélectionnée par tous les enseignants à l'item #19, donc même si elle fut considérée comme étant pertinente par la totalité des enseignants.

Cette analyse aura d'abord révélé que la formulation de la question n'était pas précise puisqu'un seul participant s'est conformé à la consigne qui demandait d'expliquer ses choix. De plus, « Les actions quotidiennes à l'école » est une activité qui semble préconisée par la majorité des enseignants. Alors que les autres activités nommées par l'enseignant ayant justifié ses choix laissent entendre que ces derniers sont basés sur ses représentations de la culture, il n'est pas possible de s'avancer sur les motifs

derrière les choix les plus fréquents des enseignants. Il importe de préciser que le but n'est pas de mettre en opposition la réponse de cet enseignant avec celles de ses pairs. Devant un certain « échec » de cette question, l'exercice se sera plutôt restreint à relever les similitudes entre les motifs (explicites) de Guillaume et ceux à l'origine des choix les plus populaires (implicites et déduits par la nature des activités).

La synthèse pour la *Section C- Vos représentations*

La *Section C- Vos représentations* a permis de recueillir les réflexions des enseignants quant à plusieurs aspects théoriques concernant le concept de culture dont sa définition, ses rapports avec le concept de langue et sa dimension au travers de notions/activités plausibles en classe d'accueil. Ces propos constituent leurs représentations des éléments fondamentaux qui sous-tendent la compétence « Se familiariser avec la culture de son milieu ».

Les items #22 et #23 ont demandé aux participants de définir la culture. Ces exercices ont permis de rapporter une grande variété d'éléments de réponses allant des modes de vie et de pensée aux traditions et coutumes. Les notions de temps et d'espace y figurent également. Malgré ces multiples directions, les représentations de la culture des répondants se rejoignent en deux aspects : la culture fait référence à un ensemble d'éléments et elle concerne principalement des faits reliés à la vie en collectivité. L'item #24 laisse croire que les rapports langue-culture avancés par la didactique des langues sont reconnus par la majorité des enseignants. Selon les réponses obtenues à l'item #25, le terme « culture » employé dans la compétence « Se familiariser avec la *culture* de son milieu » fait référence à « la culture québécoise ». Ce constat semble se perpétuer dans les données obtenues à l'item # 26 qui demandait aux enseignants de déterminer les notions/activités qu'ils estiment aidantes pour le développement de

la compétence. Conséquemment, des notions/activités en lien avec la culture québécoise sont en tête des choix les plus fréquents. L'item #27 a partiellement atteint l'objectif pour lequel il avait été élaboré, c'est-à-dire celui de connaître davantage les raisons pour lesquelles certaines notions/activités participent davantage au développement de la compétence que d'autres. En effet, un seul participant a fourni des justifications qui font part du milieu scolaire, du caractère ludique et de l'importance des domaines de réalisations culturelles. Puisqu'aucune autre explication ne fut recueillie, l'analyse des réponses de cet item aura tout de même permis de déterminer les activités qui semblent les plus pertinentes dans une démarche didactique de la compétence culturelle pour les enseignants. Cependant, alors que l'activité « Visite du quartier » avait été choisie par la totalité des répondants à l'item précédent, elle ne figure plus dans les activités les plus réitérées. De plus, il aurait été attendu que les activités reliées à « la culture québécoise » soient en liste de tête des activités jugées les plus pertinentes, d'autant plus qu'elles l'avaient relativement été à l'item #26.

En somme, le concept de culture semble avoir évoqué un consensus dans sa définition, autant de façon globale que dans le contexte spécifique de la compétence culturelle en classe d'accueil et dans sa mise en rapport avec le concept de langue. Cependant, les divergences semblent s'installer lorsque vient le temps de le représenter dans les implications didactiques.

4.4 Les données pour la *Section D- Vos pratiques*

Cette section avait pour but de recueillir des précisions sur différents aspects pouvant faire partie des pratiques enseignantes qui concernent le développement de la compétence « Se familiariser avec la culture de son milieu ». Ces aspects concernent

aussi bien l'exploitation des contenus culturels (items #28, #29 et #30) que la profession enseignante (items #31, #32 et #33).

Item #28 : Selon vous, la compétence « Se familiariser avec la culture de son milieu » est ... à mettre en pratique.

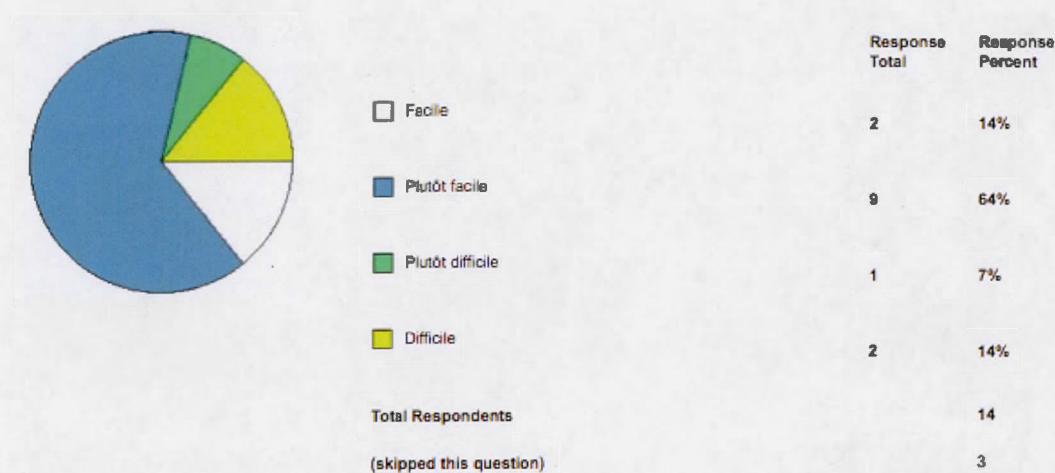


Figure 16 Réponses à l'item #28.

La majorité (neuf sur quinze) des enseignants trouvent que la compétence est « Plutôt facile » à mettre en pratique. Les positions se situant aux deux extrémités des possibilités de réponses ont obtenu le choix de deux enseignants chacune.

Item #29 : Quelle utilisation faites-vous pour chacun des documents suivants pour la mise en pratique de la compétence « Se familiariser avec la culture de son milieu » ?

Tableau 12
Réponses à l'item #29

	Je ne l'utilise pas du tout	Je l'utilise un peu	Je l'utilise moyennement	Je l'utilise régulièrement	Response Total
29. a) Programme de formation, accueil primaire	42.86% (6)	35.71% (5)	7.14% (1)	14.29% (2)	14
29. b) Cadre d'évaluation des apprentissages, accueil primaire	35.71% (5)	35.71% (5)	14.29% (2)	14.29% (2)	14
29. c) Programme de formation, français langue d'enseignement primaire	57.14% (8)	21.43% (3)	21.43% (3)	0% (0)	14
29. d) Cadre d'évaluation des apprentissages, français langue d'enseignement primaire	42.86% (6)	14.29% (2)	42.86% (6)	0% (0)	14
29. e) Progression des apprentissages, français langue d'enseignement primaire	35.71% (5)	28.57% (4)	21.43% (3)	14.29% (2)	14
29. f) Outils disponibles sur la communauté "accueil" du portail de la CSDM.	21.43% (3)	28.57% (4)	35.71% (5)	14.29% (2)	14
29. g) Programme de formation accueil, secondaire (ILSS)	92.86% (13)	0% (0)	7.14% (1)	0% (0)	14
29. h) Documentation relative à l'enseignement du français langue seconde autre qu'en classe d'accueil	50% (7)	14.29% (2)	21.43% (3)	14.29% (2)	14
Total Respondents					14
(skipped this question)					3

À l'exception des énoncés 29.d) et 29.f), les participants ont opté en majorité pour la réponse « Je ne l'utilise pas du tout » pour tous les énoncés. Le document qui recueille le plus de pourcentage en ce sens est celui énoncé en 29.g), soit le « Programme de formation accueil, secondaire ». Les documents qui suscitent des utilisations partagées sont ceux énoncés en 29.e) et 29.f), soient, la « Progression des

apprentissages, français langue d'enseignement primaire » ainsi que les « outils disponibles sur la communauté *Accueil* du portail de la CSDM ». Finalement, la moitié des participants déclare recourir à de la « Documentation relative à l'enseignement du français, langue seconde autre qu'en classe d'accueil ».

Item #30 : Revoici les notions et activités présentées dans une question dans la section précédente. Quelle place occupe chacune d'entre elles dans votre pratique actuelle? Veuillez choisir entre les réponses « Beaucoup de place », « Assez de place », « Peu de place » et « Aucune place ».

Tableau 13
Réponses à l'item #30

	Beaucoup de place	Assez de place	Peu de place	Pas de place	Response Total
30.1 Observer des créations artistiques visuelles d'artistes québécois	7.14% (1)	14.29% (2)	78.57% (11)	0% (0)	14
30.2 Pratiquer des sports saisonniers	21.43% (3)	42.86% (6)	35.71% (5)	0% (0)	14
30.3 Parler des cultures d'origine des élèves	42.86% (6)	42.86% (6)	14.29% (2)	0% (0)	14
30.4 Visiter le quartier	28.57% (4)	57.14% (8)	14.29% (2)	0% (0)	14
30.5 Lire des oeuvres d'auteurs québécois	14.29% (2)	64.29% (9)	21.43% (3)	0% (0)	14
30.6 Activités sur les Premières nations	7.14% (1)	21.43% (3)	42.86% (6)	28.57% (4)	14
30.7 Chanter des chansons québécoises contemporaines	7.14% (1)	64.29% (9)	28.57% (4)	0% (0)	14
30.8 Les règles de l'école	57.14% (8)	42.86% (6)	0% (0)	0% (0)	14
30.9 Chanter des chansons québécoises traditionnelles	21.43% (3)	28.57% (4)	28.57% (4)	21.43% (3)	14
30.10 Les mesures d'hygiène personnelle	28.57% (4)	28.57% (4)	35.71% (5)	7.14% (1)	14

30.11 Visiter des lieux touristiques	7.14% (1)	42.86% (6)	50% (7)	0% (0)	14
30.12 Des expressions québécoises	28.57% (4)	42.86% (6)	28.57% (4)	0% (0)	14
30.13 Assister à des spectacles de production locale	14.29% (2)	50% (7)	35.71% (5)	0% (0)	14
30.14 Déguster des produits alimentaires québécois	14.29% (2)	42.86% (6)	21.43% (3)	21.43% (3)	14
30.15 Échanges avec des élèves établis dans d'autres régions du Québec	7.14% (1)	0% (0)	7.14% (1)	85.71% (12)	14
30.16 Parler des événements de l'actualité québécoise	7.14% (1)	42.86% (6)	28.57% (4)	21.43% (3)	14
30.17 Partager vos propres intérêts culturels	28.57% (4)	35.71% (5)	35.71% (5)	0% (0)	14
30.18 Les actions quotidiennes à l'école	57.14% (8)	35.71% (5)	7.14% (1)	0% (0)	14
30.19 Les actions quotidiennes à l'extérieur de l'école	28.57% (4)	35.71% (5)	28.57% (4)	7.14% (1)	14
30.20 Parler de la diversité des religions	14.29% (2)	28.57% (4)	28.57% (4)	28.57% (4)	14
30.21 L'alimentation au quotidien	28.57% (4)	50% (7)	21.43% (3)	0% (0)	14
30.22 Parler des stéréotypes québécois	7.14% (1)	35.71% (5)	42.86% (6)	14.29% (2)	14
30.23 Parler des conditions de vie et des droits de l'homme	14.29% (2)	14.29% (2)	57.14% (8)	14.29% (2)	14
30.24 Souligner les fêtes religieuses (Noël, Pâques, etc.)	28.57% (4)	50% (7)	21.43% (3)	0% (0)	14
30.25 Étudier la géographie du Québec	7.14% (1)	42.86% (6)	21.43% (3)	28.57% (4)	14
30.26 Souligner les fêtes non religieuses (St-Valentin, Halloween, etc.)	42.86% (6)	57.14% (8)	0% (0)	0% (0)	14
30.27 Étudier l'histoire du Québec	14.29% (2)	28.57% (4)	14.29% (2)	42.86% (6)	14
30.28 Parler de la mode et de la musique populaires chez les jeunes d'ici	7.14% (1)	42.86% (6)	28.57% (4)	21.43% (3)	14
30.29 Jumelage avec des élèves du secteur régulier	14.29% (2)	50% (7)	28.57% (4)	7.14% (1)	14

Total Respondents

14

(skipped this question)

3

Pour chacune des notions/activités présentées, les participants avaient le choix entre quatre types de « place occupée » possibles. La notion/activité à laquelle est accordée la plus grande place de la part d'une majorité d'enseignants est « 30.8 Les règles de l'école », suivi de près par « 30.18 Les actions quotidiennes à l'école ». Les participants déclarent aussi consacrer « Assez de place » en majorité et de façon égale aux notions/activités « 30.5 Lire des livres d'auteurs québécois » et « 30.7 Chanter des chansons québécoises contemporaines ». De façon majoritaire, l'activité/notion « 30.1 Observer des créations artistiques visuelles d'artistes québécois » occupe « Peu de place » dans leur pratique enseignante. Finalement, c'est la notion/activité « 30.15 Échanges avec des élèves établis dans d'autres régions du Québec » qui recueille la position commune la plus fréquente parmi tous les choix et pour laquelle douze enseignants ne consacrent « Pas de place ». Par ailleurs, cette position est celle qui a été la moins sélectionnée pour l'ensemble des notions/activités.

Les deux autres activités occupant « le plus de place » dans la pratique des enseignants sont en lien avec les réalisations artistiques locales relevant du domaine de la littérature et de la chanson. De façon contradictoire, il s'avère aussi que « 30.1 Observer des créations artistiques visuelles d'artistes québécois », une activité ayant pourtant trait au domaine des arts visuels, n'est pas courante dans la pratique des enseignants.

Ces résultats ne semblent pas laisser davantage de pistes pour établir des liens entre les notions/activités que les enseignants semblent prioriser dans leurs pratiques.

Item #31 : Selon vos réponses à la question précédente, pourquoi certaines notions/activités occupent-elles davantage de place que d'autres dans votre pratique actuelle?

Cette question a permis aux enseignants de faire part des raisons pour lesquelles ils ont attribué plus ou moins de place aux activités/notions présentées pour le développement de la compétence « Se familiariser avec la culture de son milieu » à l'item précédent. Les explications données par les enseignants peuvent être regroupées selon les facteurs suivants :

- 1) l'âge des apprenants
- 2) le budget
- 3) le temps requis
- 4) les intérêts et valeurs de l'enseignant.

Ainsi, les réponses obtenues à cet item ont pu être associées à au moins un de ces facteurs.

Premier facteur : l'âge des apprenants

Les extraits suivants mettent de l'avant l'âge des apprenants comme étant un facteur dont les quatre enseignants tiennent compte dans leurs choix d'activités pour développer la compétence « Se familiariser avec la culture de son milieu ».

- « Les pratiques d'apprentissage dépendent de l'âge et la culture d'origine de mes élèves- **ils sont petits**; n'ont pas beaucoup de notions dans leurs langues maternelles; en plus j'ai presque la moitié de la classe qui sont des Chinois, alors, c'est beaucoup plus difficile cette année. » (Sylvia)
- « Mes enfants sont **très jeunes**. Je crois que cette compétence ne devrait jamais être évaluée au primaire. » (Michèle)
- « **L'âge** de mes élèves, **6 ans**. » (Cynthia)

- « Certaines notions sont plus faciles à enseigner que certaines, dépendant de l'âge de nos élèves. » (France)

Selon ces enseignantes, l'âge des élèves doit être considéré lors de la planification d'activités pour développer la compétence culturelle, et surtout lorsqu'ils sont jeunes. Michèle laisse entendre que les élèves en âge de début de scolarisation ne sont pas particulièrement disposés pour les apprentissages qu'incomberait cette compétence.

Deuxième facteur : le budget

Trois enseignants concèdent que certaines activités peuvent être écartées de leur planification en raison du coût qu'elles peuvent engendrer.

- « Question de faisabilité: par exemple, [le] jumelage avec d'autres régions [est] difficile. **Problème de budget** pour voir des spectacles. » (Emmanuelle)
- « Je choisis des activités convenables au niveau d'âge de mes élèves. Par exemple, l'histoire du Québec et des Premières Nations n'est pas enseignée au 1^{er} cycle. Ou bien, pour visiter des lieux historiques et aller à des spectacles d'artistes québécois, **il y aurait besoin d'un financement plus important que le budget (d'austérité) de l'école.** » (Lise)
- « **Argent** » (Catherine)

Ces trois extraits démontrent qu'il existe des lacunes d'ordre financier. Une enseignante laisse entendre qu'elle apprécierait voir cette situation s'améliorer.

Troisième facteur : le temps requis

Bien que pouvant être en lien avec le précédent facteur, une seule enseignante a mentionné le facteur du temps pour justifier le fait qu'elle accorde ou non de la place à certaines pratiques pour développer la compétence.

« Il faut aussi leur enseigner la langue et les mathématiques ; **c'est une question de temps** » (Caroline)

Cette enseignante fait part des autres disciplines qui occupent une place dans la planification de l'enseignement en classe d'accueil au même titre que les apprentissages reliés à la compétence « Se familiariser avec la culture de son milieu ».

Quatrième facteur : les intérêts et valeurs de l'enseignant

Alors que les facteurs présentés précédemment sont plutôt reliés à des conditions extérieures à l'enseignant, il importe de rapporter que quatre participants ont évoqué des raisons davantage introspectives :

- « Elles sont liées à **mes intérêts, à mes valeurs, à ma façon de voir l'enseignement du français et de la culture à l'accueil.** » (Guillaume)
- « mais [c'est] aussi [une question] **d'importance que j'accorde à chaque sujet**: toutes ces notions sont enseignées pendant et en lien avec les thèmes du français. » (Caroline)
- « Ce sont celles qui, **selon moi, sont les plus significatives.** » (Gabrielle)
- « Parce qu'**elles me rejoignent davantage.** » (Rosaire)

En effet, ces enseignants mentionnent plutôt des aspects en lien avec leurs représentations. Ils semblent se fier sur un degré de signification que peut porter les différentes pratiques reliées au développement de la compétence. De façon similaire, c'est-à-dire en lien avec leurs convictions, trois enseignants semblent soupeser le caractère d'« aisance » dans leurs pratiques :

- « Parce qu'elle nécessite **trop d'énergie** pour les résultats escomptés. » (Luc)
- « Certaines notions sont **plus faciles** à enseigner que certaines, dépendant de l'âge de nos élèves. » (France)
- « Car ça correspond [*sic-à*] **ce que je suis à l'aise** de travailler. » (Lucette)

Les termes mis en relief dans ces réponses évoquent la notion de facilité. Cela suggère que ces enseignants tiennent compte d'un certain rapport « facilité – utilité » pour déterminer si certaines activités occupent davantage de place ou non dans leurs pratiques. Finalement, une enseignante laisse également entendre qu'une réflexion sur la qualité de l'ensemble de ses pratiques est à faire :

« Je suis d'opinion qu'on peut se proposer moins, mais de réaliser mieux, que de se proposer beaucoup et de réaliser moins ou d'une manière médiocre. »
(Frédérique)

Encore une fois, une certaine proportion semble souhaitée entre les aspects de quantité et de valeur que peuvent porter les différentes pratiques.

Il a été possible d'établir quatre catégories de raisons pour lesquelles les enseignants consacraient plus ou moins de place aux différentes activités/notions visant à développer la compétence « Se familiariser avec la culture de son milieu ». Celles-ci sont : l'âge des apprenants, le budget, le temps requis ainsi que les intérêts et valeurs de l'enseignant. Il a été constaté que les trois premiers facteurs sont plutôt extérieurs à la marge de manœuvre de l'enseignant, c'est-à-dire qu'ils ne sont pas de son ressort. Les enseignants rapportent principalement des manques, tant au niveau matériel, financier et temporel. Il a été également soumis que l'âge des apprenants était un facteur influent : une enseignante affirme explicitement que les jeunes élèves seraient moins aptes pour ce type d'enseignement. Les facteurs reliés aux valeurs et aux intérêts de l'enseignant seraient mis en corrélation avec le potentiel des activités ainsi que leurs paramètres de planification (temps et niveau de difficulté).

Item #32 : Veuillez indiquer si vous êtes entièrement en accord, partiellement en accord, partiellement en désaccord ou entièrement en désaccord avec les énoncés suivants.

Tableau 14
Réponses à l'item #32

	Entièrement en accord	Partiellement en accord	Partiellement en désaccord	Entièrement en désaccord	Response Total
a) J'ai du temps pour me consacrer à l'enseignement de la compétence « Se familiariser avec la culture de son milieu ».	35.71% (5)	42.86% (6)	21.43% (3)	0% (0)	14
b) J'ai assez de matériel didactique qui m'aide à enseigner la compétence « Se familiariser avec la culture de son milieu ».	14.29% (2)	42.86% (6)	14.29% (2)	28.57% (4)	14
c) Je dois chercher moi-même le matériel didactique qui m'aide à enseigner la compétence « Se familiariser avec la culture de son milieu ».	57.14% (8)	35.71% (5)	7.14% (1)	0% (0)	14
d) J'aimerais avoir de la formation pour mieux développer la compétence « Se familiariser avec la culture de son milieu ».	42.86% (6)	14.29% (2)	21.43% (3)	21.43% (3)	14
e) Les activités que je fais en lien avec la compétence « Se familiariser avec la culture de son milieu » varient d'une année à l'autre.	42.86% (6)	35.71% (5)	7.14% (1)	14.29% (2)	14
Total Respondents					14
(skipped this question)					3

L'énoncé qui a suscité la plus haute majorité de réponses pour une position est le c) ; huit enseignants sur quatorze se prononcent « Entièrement en accord » sur le fait qu'ils doivent chercher eux-mêmes du matériel didactique pour enseigner la compétence « Se familiariser avec la culture de son milieu ». Les autres énoncés et choix de réponses se partagent les positions des répondants à différents ratios, sauf pour les énoncés a) et c) où personne n'est « Entièrement en désaccord ».

Les énoncés pour lesquels les répondants devaient se positionner se sont avérés reprendre quelques facteurs ayant été relevés à l'item #31. En corrélation avec les faits énoncés à l'item #31, les enseignants manifestent entre autres des besoins en ce qui concerne le matériel didactique ainsi que le temps. De plus, six participants sur quatorze affirment qu'ils seraient « Entièrement en accord » pour recevoir une formation sur le développement de la compétence culturelle. Finalement, le même nombre d'enseignant déclare varier ses pratiques d'une année à l'autre.

Item #33 : Vous vous sentez ... en ce qui concerne la mise en pratique de la compétence « Se familiariser avec la culture de son milieu ».



Figure 17 Réponses à l'item #33.

Une grande majorité d'enseignants (12 participants sur 14) se sentent « Plutôt compétent » en ce qui concerne la mise en pratique de la compétence. Aucun d'entre eux n'a choisi les positions « Pas du tout compétent » ou « Entièrement compétent ».

La synthèse pour la *Section D- Vos pratiques*

En somme, l'analyse des données obtenues pour cette section laisse croire que les enseignants mettent en pratique la compétence « Se familiariser avec la culture de son milieu » de façon aisée, mais qu'ils ciblent facilement des défis considérables pour cette démarche.

Les réponses recueillies à l'item # 29 permettent de constater que la plupart des enseignants font une utilisation moindre des outils ayant été proposés. Les choix de réponses avaient été élaborés en pensant à la documentation d'abord relative à l'enseignement en classe d'accueil au primaire, puis aux autres supports qui y sont reliés par un aspect (enseignement du français au primaire ou encore, enseignement en accueil au secondaire). Cela laisse croire que les enseignants ne semblent pas manifester le besoin de se documenter en ce sens. Cependant, ils ont été une majorité à déclarer à l'item #32 qu'ils doivent chercher eux-mêmes le matériel didactique relié à la compétence « Se familiariser avec la culture de son milieu » et à exprimer une ouverture quant à de l'éventuelle formation sur l'enseignement relié à cette compétence.

L'item #30 a permis aux enseignants de désigner en majorité que les activités qui prennent le plus de place dans leurs pratiques sont d'ordre de la routine scolaire (les règles et les actions quotidiennes). Il est intéressant de rappeler qu'à la section précédente *C- Vos représentations*, « Visiter le quartier » se retrouvait en tête des activités/notions jugées les plus pertinentes pour le développement de la compétence. Des autres choix qui avaient été choisis à forte majorité dans cet item, seul « Chanter des chansons québécoises contemporaines » a été réitéré dans les choix d'activités les plus prisées dans les pratiques. Quatre facteurs ont émergé des explications qui justifient leurs pratiques à l'item #31 : 1) l'âge des apprenants ; 2) le budget ; 3) le temps requis et 4) les intérêts et valeurs de l'enseignant. Cet ensemble de facteurs

pourrait sembler imposant, mais tel que rapporté avec les items #28 et #33, cela ne semble pas influencer les enseignants dans leurs perceptions du degré de difficulté. En effet, selon les réponses majoritaires à ces items, la compétence culturelle est « Plutôt facile » à mettre en pratique et les enseignants s'estiment « Plutôt compétent » devant cette tâche.

Finalement, l'item #32 a présenté des énoncés de situations didactiques plausibles. Les positions que les enseignants ont indiquées sont cohérentes avec les raisons qu'ils avaient évoquées à l'item #31, notamment en ce qui concerne les lacunes en matériel didactique ainsi qu'en temps.

4.5 Les données pour la *Section E- Vos représentations*

La *Section E- Vos réflexions* est la dernière du sondage et est principalement composée de questions à réponses ouvertes. Elle comprend les items #34, #35, #36, #37, #38, #39 et #40. Au départ, les items avaient été formulés pour permettre aux enseignants d'étoffer leurs représentations et pratiques déclarées. Cependant, les réponses obtenues évoquent souvent plusieurs aspects et les analyses qui en découlent débordent parfois des consignes proposées par l'énoncé de chaque question. Cependant, puisqu'il s'agit également de questions à développement, cette densité dans les données était prévisible, et de surcroît, dans une section qui se présentait sous le titre de « Vos réflexions ».

Item #34 : Après avoir répondu à ce questionnaire, quels commentaires ajouteriez-vous à vos réponses sur vos représentations et pratiques concernant le développement de la compétence « Se familiariser avec la culture de son milieu » ?

Pour cet item, huit enseignants ont émis des commentaires sur leurs pratiques et représentations, tandis que six participants n'en ont formulé aucun. Les réponses des huit participants ayant fait part de commentaires sont assez variées. D'abord, une enseignante exprime une opinion favorable devant ce que représente la compétence : « Je pense que c'est utile pour les enfants et enrichissant » (Caroline). Elle vante précisément l'utilité et l'enrichissement de ces apprentissages. Ensuite, deux enseignants ont énoncé des souhaits sur différents aspects de la pratique enseignante concernant la compétence :

- « Je voudrais enrichir les outils d'enseignants et les moyens d'enseigner cette compétence. » (Luc)
- « J'aimerais connaître les perceptions des [*sic-de*] mes collègues et les résultats de l'étude. » (Gabrielle)

Ces participants veulent notamment s'enquérir de pistes pour l'enseignement visant le développement de cette compétence ainsi que de la rétroaction chez leurs collègues en ce qui concerne la compétence culturelle en classe d'accueil. D'autre part, un enseignant réitère la notion d'observation et d'évaluation ayant fait l'objet de quelques items auparavant dans le sondage :

« Il ne faut pas trop chercher à trop décortiquer la chose... Il ne s'agit pas d'habiletés langagières ou mathématiques plus facilement mesurables et quantifiables. J'essaie de proposer des activités aux enfants et d'orienter leur vécu pour qu'ils en viennent à être capables d'évoluer dans leur nouvelle société, et cela en maîtrisant les règles et les connaissances qui permettent... de jouer le jeu social. Ensuite, je porte un jugement sur ses progrès, ses habiletés d'adaptation, son attitude, etc.; il y entre nécessairement une certaine part de subjectivité. » (Guillaume)

Cet enseignant a choisi, pour répondre à cette question qui demandait si d'autres commentaires étaient à faire sur ses représentations et pratiques, de faire part des stratégies de jugement qu'il utilise pour observer cette compétence et les justifie. Il laisse entendre que la compétence est moins évidente à mesurer que les autres disciplines de la classe d'accueil et il conclut en mentionnant que la subjectivité est inévitable. Un aspect de difficulté ressort de ses propos, et c'est également ce qu'exprime explicitement une autre enseignante en guise de commentaire : « C'est très difficile à évaluer » (Cynthia). Toujours dans l'ordre des défis que peuvent engendrer cette compétence, un répondant déplore la confusion qui entoure la situation : « Je trouve que c'est une notion quelque peu nébuleuse » (Rosaire). Ces trois enseignants ont donc plutôt énoncé des difficultés dans leurs commentaires.

Finalement, il importe d'observer les réponses n'ayant pas encore fait l'objet d'une analyse. Même si elles semblent contenir des éléments moins groupables, il est néanmoins possible d'observer qu'elles sont fondées sur des représentations en lien avec quelques concepts qui sous-tendent la présente étude. Par exemple, dans la réponse suivante, l'enseignante relate une situation qu'elle semble trouver incongrue :

« Je crois qu'il faut impliquer les parents bien plus que davantage. À mon école, les parents peuvent aller se sucrer le bec à la cabane à sucre, mais la langue de l'activité est l'anglais...un peu tordu, vous ne trouvez pas. » (Michèle)

L'élément d'incohérence qu'elle semble vouloir mettre en exergue est le fait que ces gens « pratiquent » une activité culturelle qu'est la cabane à sucre mais ne le font pas dans la « bonne » langue. Il est à noter que cette opinion semble avoir été émise à titre de réflexion personnelle et non professionnelle dans la mesure où l'évènement relaté concerne les parents (et non les élèves), et donc, des gens qui ne sont pas concernés à priori par les pratiques enseignantes de la compétence. En dernier lieu,

une répondante semble faire allusion au milieu qui régit le lieu où toute la problématique se déroule, c'est-à-dire l'école, ainsi qu'aux gens concernés :

« Je pense que c'est une compétence qui laisse la liberté aux intervenants de s'ADAPTER aux moyens que le milieu socioéconomique et géoculturel auquel l'école appartient concrètement, selon leurs disponibilités, selon leurs instructions. » (Frédérique)

En ce qui concerne les intervenants -desquels on peut supposer que les enseignants font partie-, la « liberté » mentionnée auparavant par la participante fait allusion à une certaine subjectivité. Cependant, la mise en relief typographique (utilisation de majuscules) du terme « s'adapter » semble avoir été volontaire. Il n'est toutefois pas possible de déterminer si cette accentuation suggère une connotation positive ou non. Autrement dit, il n'est pas évident de savoir si le fait de s'adapter est favorable à ces « intervenants » ou non pour cette participante. D'autre part, elle évoque un « milieu socioéconomique et géoculturel », ce qui suggère que ces caractéristiques ont une incidence sur sa pratique et sur celle de ses collègues. Malgré qu'encore ici, les impacts de ces caractéristiques ne sont pas explicites, la réponse de cette participante rapporte manifestement des éléments tirés d'un certain vécu, et cet aspect est particulièrement significatif pour la présente recherche dans la mesure où les objectifs de recherche tiennent à rapporter des réalités du milieu.

En somme, un peu plus de la moitié des participants ont ajouté des commentaires sur leurs représentations et pratiques déclarées, mais ces réponses ont parfois exposé des informations qui débordent du cadre de ces objets d'étude. Alors que certains émettent des souhaits, d'autres reviennent sur des explications fournies antérieurement dans le sondage telles que les modalités d'observation et d'évaluation ou sur des idées qui semblent avoir émergé des réflexions engendrées par le sondage -telles que l'implication des parents et le rôle des intervenants et de l'école. Il est à

noter que la réponse d'une participante (Lucette) « Non. » n'a pas été prise en compte puisqu'il s'agissait d'une question ouverte.

Item #35 : Selon vous, quels sont les principaux bénéfices apportés par la compétence « Se familiariser avec la culture de son milieu » chez les élèves en classe d'accueil au primaire ?

Cette question demandait aux enseignants d'identifier des bénéfices pour les élèves qui développent la compétence « Se familiariser avec la culture de son milieu ». D'emblée, il semble que le terme « bénéfices » ait porté à confusion. En effet, les réponses obtenues laissent paraître deux interprétations générales de ce terme. D'abord, quatre enseignants ont associé les « bénéfices » à ce qui semble être des « objectifs » globaux de l'enseignement en classe d'accueil :

- « Leur permet de mieux fonctionner à l'école et dans la société. » (Emmanuelle)
- « Viser l'intégration sociale (culturelle) des enfants. » (Guillaume)
- « L'adaptation à la vie de quartier et aux valeurs du milieu québécois. » (Luc)
- « La découverte des us et coutumes du peuple québécois. » (Rosaire)

Ainsi, ces réponses auraient aussi bien pu être obtenues si la question avait été : « Que vise la compétence culturelle en classe d'accueil ? ». Le but n'est pas de s'engager dans un débat visant la distinction précise des termes « bénéfices » et « objectifs », mais les prochains quatre extraits présentés mettront en exergue (éléments en gras) le type de « bénéfices » auquel cette question s'attendait davantage :

- « **Confiance accrue - valorisation** - intégration - francisation. » (Gabrielle)

- « Un meilleur encadrement, une intégration adéquate et plus naturelle à ce nouvel environnement, **du support même affectif.** » (Frédérique)
- « Avant de progresser et faire des apprentissages l'élève doit connaître son milieu de travail et de vie. **Il doit se sentir en sécurité.** » (Sylvia)
- « Bien comprendre et connaître leur nouveau pays. **Se sentir à l'aise dans ce nouveau monde.** » (France)

En effet, les éléments de réponses mis en relief dans ces extraits font davantage appel à des « conséquences positives » ou encore à « des avantages », d'une part parce qu'ils ne reprennent pas des concepts génériques et habituellement présents dans la description de l'enseignement en classe d'accueil (comme « francisation », « intégration » ou encore « adaptation ») et d'autre part, parce qu'ils semblent faire référence à des résultats (désirables) d'un autre ordre que socioscolaire, tel que principalement visé par le service de l'accueil. Ajoutons finalement que les éléments de réponses qui semblent davantage correspondre au terme « bénéfiques » avec le sens initial à partir duquel il a été employé dans cette question n'étaient pas nécessairement prévisibles (selon les orientations du programme de l'accueil, par exemple) et sont plus empreints de subjectivité, tel que dans les quatre réponses suivantes :

- « Devenir moins différent. » (Catherine)
- « Ils seront déjà préparés quand ils quittent la classe d'accueil. Ils sauront de quoi parlent leurs copains québécois. » (Caroline)
- « Les enfants découvrent la culture de leur milieu et la transmettent, dans une certaine mesure, à leurs parents. » (Lise)
- « Aucun. » (Michèle)

Parmi ce que ces enseignantes considèrent avantageux pour leurs élèves, il y a notamment la réduction d'un certain écart avec les pairs. Une participante fait part de l'idée que les enfants peuvent servir de pont et ainsi transmettre à leurs parents les connaissances culturelles acquises tandis que la dernière enseignante précise tout

simplement qu'elle ne voit aucun bénéfice apporté par la compétence « Se familiariser avec la culture de son milieu ».

En somme, la formulation de la question semble avoir engendré différentes interprétations de la part des participants, principalement en raison du terme « bénéfices ». Il était désiré au départ que les enseignants émettent des éléments de réponse personnalisés - plus près de leurs représentations – que de ce qui semble être prescrit ou visé de façon plus administrative. Néanmoins, il est possible de dénombrer qu'un peu plus de la moitié des participants ont formulé au minimum un élément de réponse dans cette perspective. Ainsi, huit participants font tout de même mention de bénéfices dans le sens « d'avantages ». Ces derniers ont principalement trait à des états affectifs de l'élève tels que la confiance et le sentiment de sécurité et font également allusion à leurs futures interactions (avec les autres élèves et les parents). Il est à noter qu'une enseignante (Michèle) trouve qu'aucun bénéfice n'est apporté par la compétence. Une autre exprime la perplexité : « Il faudrait voir à plus long terme. » (Cynthia), ce qui exprime un certain souhait à ce qu'un suivi se fasse auprès de la situation de cette compétence. La majorité des enseignants ont fait part des bénéfices qu'ils croient apportés par la compétence « Se familiariser avec la culture de son milieu » selon la façon dont ils ont compris la question.

Item #36: Selon vous, quels sont les principaux défis rencontrés par l'enseignant en classe d'accueil qui veut développer la compétence « Se familiariser avec la culture de son milieu » chez ses élèves?

Cette question demandait aux participants d'identifier des situations qui posent un défi à l'enseignant qui veut développer la compétence « Se familiariser avec la culture de son milieu » chez ses élèves de l'accueil au primaire. Sept enseignants ont explicitement fait part du manque de matériel didactique. De plus, puisque ce facteur

est très souvent relié à la contrainte du temps et des ressources monétaires, les extraits de réponses en faisant explicitement mention ont été inclus dans cette catégorie de réponses :

- « **Il n'y a pas de matériel didactique** consacré à cette compétence. » (Sylvia)
- « **Trouver du matériel.** » (Caroline)
- « L'usage **d'outils standardisés** mais variés pour observer le développement de cette compétence. » (Luc)
- « **Créer ou chercher le matériel approprié.** » (Gabrielle)
- « **Avoir le temps et le matériel** pour présenter cette compétence. » (France)
- « Le facteur **TEMPS.** » (Frédérique)
- « **problème de budgets** dispos » (Emmanuelle).
- « Trouver des activités appropriées. » (Cynthia)

Un participant situe cette lacune en ce qui concerne l'étape d'observation de la compétence. Les termes et expressions « il n'y a pas », « trouver », « créer », « chercher » et « avoir » suggèrent explicitement que les ressources sont insuffisantes.

Toujours dans l'ordre de ce qui concerne directement la marge de manœuvre de l'enseignant, il semble que la tâche de planification d'un enseignement pour développer la compétence culturelle soit un défi à part entière pour cette participante : « Ce n'est pas à l'enseignant de porter ce fardeau » (Michèle). Le terme « fardeau » laisse croire que cette compétence mériterait davantage de support. Par ailleurs, une autre enseignante a également fait part de ce qui semble affecter sa façon de déterminer ce qui peut être enseigné ou non : « problème du politiquement correct et des accommodements raisonnables. Par ex, une fille qui est voilée à 8 ans et je ne peux rien faire pour l'empêcher, c'est frustrant » (Emmanuelle). Ces extraits démontrent que, pour ces enseignantes, les défis dépassent les contraintes de la profession enseignante; ils prendraient racine dans une représentation qui semble peu favorable envers la compétence.

Les extraits de réponses précédents concernaient directement l'enseignant, ses représentations et ses pratiques. Il importe de connaître les autres types de défis rapportés par trois participants, c'est-à-dire des défis qui sont plutôt extérieurs à la marge de manœuvre de l'enseignant. La première difficulté observée dans cet ordre concerne les parents :

- « **Problème de résistance des parents** » (Emmanuelle)
- « **Obtenir la confiance ou l'appui des parents** pour certaines activités en particulier (ex: raconter une légende de son pays). - Certains stéréotypes transmis par la famille. » (Gabrielle)
- « Le principal défi serait **la résistance des familles**, qui ont peur de perdre leurs bagages culturels. » (Lise)

Selon ces réponses, il est possible de croire que le défi réside dans un certain manque d'ouverture de la part du milieu familial. À ce propos, il importe de remarquer que deux enseignantes ont fait usage du mot « résistance » qui suggère un degré assez prononcé de fermeture. Les hypothèses que les enseignantes émettent pour expliquer ce recul des parents sont notamment la réticence à vouloir partager la culture d'origine ainsi que la crainte d'une perte de la culture d'origine. Une enseignante a également ajouté que la famille peut véhiculer des stéréotypes à l'élève. Même si elle ne précise pas en lien avec quelle culture (la culture d'origine ou la culture de la société d'accueil) ces stéréotypes sont émis, le fait d'avoir cité cette situation dans ce qui lui semble être des défis ne laisse pas entendre que c'est désirable. Une autre enseignante a également fait part d'un élément de réponse semblable : « Les préjugés. » (Catherine). Cependant, la provenance de ces préjugés est incertaine : viennent-ils des enseignants, des élèves ou encore des parents? Chose certaine, il est compréhensible que de tels éléments peuvent influencer le travail de l'enseignant qui veut développer la compétence culturelle chez ses élèves. Par ailleurs, le facteur que représente l'implication des parents a été relevé plus d'une fois dans les propos d'une autre répondante, Michèle, d'abord à l'item # 18 : « Au premier cycle, ce sont les

parents qui devraient répondre à cette compétence [...] », puis, à l'item #34 : « Je crois qu'il faut impliquer les parents bien plus que davantage [...] ». Il en est de même pour Lucette à l'item #21 : « Par contre, **les parents sont souvent responsables** du développement de cette compétence » (Lucette). Leur dires traduisent une volonté d'accorder plus, sinon la totalité de la place aux parents dans le développement de la compétence culturelle.

Les extraits suivants n'ont pu être reliés à ceux présentés précédemment. D'abord, ce participant énumère ce qui lui semble problématique, mais n'en spécifie pas les causes : « Sortir de sa classe. Créer des liens avec le milieu scolaire, sportif, artistique, social tout autour » (Guillaume). Il pourrait être facile de déduire que les facteurs rendant la conduite de ces pratiques difficile, tel que le laisse entendre cet enseignant, seraient reliés aux contraintes de temps, d'argent et/ou de matériel, mais rien ne le précise. Ensuite, cet enseignant n'a pas explicitement souligné un défi, mais exprime plutôt une opinion : « Il ne faut pas en faire tout un plat. Les enfants développeront bien naturellement le mode de vie de leurs semblables québécois d'origine » (Rosaire). Finalement, il importe de spécifier que la réponse d'une participante n'a pas été prise en compte : « Non. » (Lucette) tout simplement parce que la réponse ne s'applique pas à la question.

Item #37 : Croyez-vous que l'âge des élèves en classe d'accueil au primaire influence le développement de la compétence « Se familiariser avec la culture de son milieu » ?

Cette question reprenait un facteur qui pourrait avoir une influence dans le développement de la compétence « Se familiariser avec la culture de son milieu » et qui n'avait pas précisément fait l'objet d'un item précédent. Ainsi, la majorité des participants pensent que l'âge a une influence dans l'enseignement des notions

culturelles en classe d'accueil au primaire. Cinq participants ont clairement soutenu que les élèves plus âgés seraient plus aptes et présenteraient davantage de besoins reliés à des apprentissages culturels :

- « Sans contredit, ils sont aussi trop jeunes pour ce fardeau. (Michèle)
- « Oui, on va plus loin avec les plus vieux. » (Emmanuelle)
- « Bien sûr; le [*sic*] plus ils sont grands, le plus ils doivent avoirs [*sic- avoir*] des connaissances. » (Caroline)
- « Oui. J'ai toujours enseigné à des élèves de 10-12 ans. Ils possèdent déjà une assez bonne connaissance de leur propre culture et de celle du monde et sont plus aptes à les transmettre. Plusieurs écoutent même les reportages d'actualité et en parlent avec leurs parents. Cependant, certaines de mes collègues mes disent que, chez les petits, ces derniers ont même du mal à identifier de quel pays ils viennent. Les repères culturels sont mal définis chez les plus jeunes. » (Gabrielle)
- « Plus facile avec les plus vieux. Les 6-7 ans n'ont pas tout le bagage intellectuel et sensible pour développer cette compétence. » (Rosaire)

Un élément de réponse à noter dans la réponse de Gabrielle est le bagage culturel initial de l'élève. Selon cette enseignante et selon ce qu'elle constate chez ses collègues, il s'agit d'un atout que seuls les élèves plus âgés possèdent.

Une enseignante semble cependant affirmer le contraire : « Oui, dans le sens que les élèves plus jeunes montrent plus d'ouverture. » (Lise). Selon elle, plus les élèves seraient jeunes, plus ils seraient aptes à mettre la compétence en pratique. Cette divergence de point de vue amène à remarquer que les arguments ne sont pas aussi explicites dans les autres réponses. En effet, dans les réponses suivantes, même si six participants ont accompagné leurs réponses d'explications, il n'est pas évident de connaître le lien qu'ils perçoivent entre l'âge des apprenants et leur « aptitude » à recevoir un enseignement culturel :

- « Oui. Tout-à-fait. La culture générale dépend de l'âge et de la culture d'origine. » (Sylvia)
- « Je crois que oui, mais ce n'est pas le seul facteur : il faudrait parler aussi de la culture familiale : est-elle ouverte ou fermée ? » (Guillaume)
- « Absolument, l'intérêt et les besoins changent grandement avec l'âge. » (Luc)
- « Oui. Dépendant de leur âge on peut rentrer plus en détail ou non. » (France)
- « Oui beaucoup. » (Lucette)
- « Oui! » (Cynthia)

Une recherche dans les réponses antérieures de ces enseignants a été nécessaire pour savoir s'ils ont déjà mentionné l'âge des élèves comme étant un facteur qu'ils considèrent dans leurs réflexions entourant cette compétence et éventuellement déduire le sens de ces propos. Il a été possible de retracer des réponses qui en témoignent pour trois de ces participants. Ainsi, Sylvia avait auparavant déclaré :

« Les pratiques d'apprentissage dépendent de l'âge et de la culture d'origine de mes élèves- ils sont petits; n'ont pas beaucoup de notions dans leurs langues maternelles ; en plus, j'ai presque la moitié de la classe qui sont des Chinois, alors, c'est beaucoup plus difficile cette année ».

De son côté, une réponse de France se présente ainsi : « Certaines notions sont plus faciles à enseigner que certaines, dépendant de l'âge de nos élèves ». Ces réponses ont été relevées à l'item #31 qui questionnait les enseignants à propos des raisons pour lesquelles certaines notions/activités occupent plus de place que d'autres dans leur pratique. Pour sa part, Cynthia avait répondu : « L'âge de mes élèves, 6 ans ». Ces informations n'éclaircissent toutefois pas davantage les opinions de ces enseignantes quant au type d'influence de l'âge des apprenants sur le développement de la compétence culturelle. D'autre part, il est à noter que Sylvia et Guillaume ont mentionné la culture d'origine et familiale dans leurs réponses. En effet, ils avancent que cette dernière posséderait une influence tout aussi grande que l'âge chez les

élèves qui développent la compétence culturelle. Cet élément de réponse et l'impact qu'il exerce furent également constatés précédemment dans la réponse de Gabrielle.

Tous ces enseignants ont clairement exprimé que l'âge influence le développement de la compétence culturelle en classe d'accueil au primaire. Les réponses de deux participantes ne peuvent faire l'objet d'une analyse aussi exhaustive en raison de l'absence d'explications :

- « Peut-être. » (Frédérique)
- « Non. » (Catherine)

Ainsi, seulement deux enseignantes ne semblent pas considérer que l'âge soit nécessairement un facteur influent dans le développement de cette compétence.

La grande majorité des participants ayant répondu à cette question (12 sur 14) estiment que l'âge des apprenants influence le développement de la compétence « Se familiariser avec la culture de son milieu ». Parmi cette majorité, plusieurs pensent que les élèves plus jeunes seraient moins bien placés que leurs pairs plus âgés pour recevoir un enseignement relié à la dimension culturelle. Trois enseignants ont également fait part de la culture d'origine/familiale ; cette dernière serait un facteur tout aussi pertinent que l'âge. Il est à constater que ces deux facteurs (l'âge et le bagage culturel) sont extrinsèques à la pratique enseignante.

À la lumière de cette analyse, il semble que cet item aurait mieux figuré dans la *Section C- Vos représentations*. En effet, l'utilisation de « Croyez-vous » qui commence l'énoncé de cette question évoque déjà la notion de perception et d'opinion. De plus, cet item concerne un aspect précis (le facteur de l'âge) du développement de la compétence, et ne fait pas appel à une vision systémique de la compétence, une perspective qui était davantage sollicitée pour répondre aux questions de cette section.

Finalement, un autre constat qu'a apporté cette analyse est que la configuration virtuelle de cette question sur le site du sondage n'était pas optimale. En effet, comme pour plusieurs autres items du sondage, il aurait été pertinent de précéder cette question par un choix de réponses (oui ou non) et de demander, dans un item à part, d'expliquer la réponse choisie. Devant ces lacunes techniques, les réponses des répondants ne pouvaient pas orienter l'analyse à savoir s'ils trouvaient que le facteur de l'âge est à considérer pour la « capacité de réceptivité » des élèves devant un enseignement relié à cette compétence. Un retour dans leurs réponses antérieures individuelles a été effectué dans le but de recueillir des indices supplémentaires pour avoir une vision juste de leurs propos, mais l'exercice s'est avéré vain.

Item #38 : Depuis tout récemment, la compétence « Se familiariser avec la culture de son milieu » ne fait plus l'objet de rétroaction dans le bulletin. Quelle est votre position devant cette décision ?

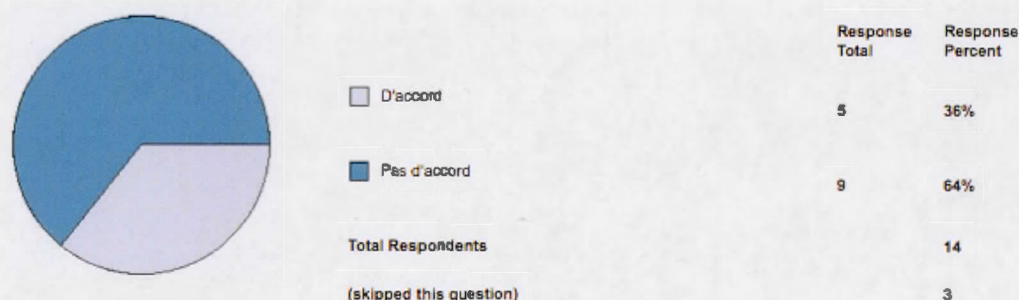


Figure 18 Réponses à l'item #38.

La majorité (neuf sur quinze) des enseignants ne sont pas d'accord avec la décision récente de retirer la compétence du bulletin.

Item #39 : Veuillez expliquer brièvement votre réponse à la question précédente.

Cette question a permis aux répondants de se prononcer sur leur position quant au fait que la compétence « Se familiariser avec la culture de son milieu » ne fasse plus l'objet de rétroaction dans le bulletin de l'élève. À titre de rappel, à l'item précédent, neuf participants ont signalé qu'ils n'étaient « Pas d'accord » avec cette décision, tandis que cinq enseignants se sont prononcés en accord.

Les arguments des enseignants qui sont en désaccord avec cette décision sont variés. D'abord, pour quatre d'entre eux, il semble que la vocation de la classe d'accueil soit directement affectée :

- « **L'objectif des classes d'accueil se voit ainsi réduit** à la transmission de la langue seulement nous devenons un service SAF et nom une classe d'accueil. Or, nous [*sic-le*] faisons d'emblée (familiariser...) mais ne l'évaluons plus. C'est comme enseigner la géographie sans l'évaluer. » (Luc)
- « Je continue quand même à la travailler car elle m'apparaît au cœur même des apprentissages d'une classe d'accueil. **Ce genre de classe est beaucoup plus qu'un simple bain linguistique.** Il sert de pont entre le passage de la classe du pays d'origine et celle du nouveau milieu. Il est un peu une période tampon où l'élève a la chance de se familiariser en douceur avec tout ce qui l'entoure, sans être parachuté d'un avion en plein vol. » (Gabrielle),
- « **Cette compétence va de pair avec l'apprentissage du français,** donc elle doit être évaluée et consignée. » (Lise)
- « Je pense que **c'est important de savoir où sont rendus nos élèves** face à cette nouvelle culture qui les entoure. » (France)

En effet, devant cette décision, ces répondants ressentent un certain dénigrement de l'enseignement en classe d'accueil. Ils avancent qu'il ne se limite pas qu'aux apprentissages linguistiques et ne peut se faire sans la compétence culturelle, et conséquemment, sans l'évaluation des apprentissages qui y sont reliés. La raison

d'être de la classe d'accueil est mise de l'avant. Par ailleurs, une autre enseignante fait également référence à ce qui semble être visé par le service de l'accueil: « Je trouve que cette compétence est très importante pour l'intégration réussie de l'élève » (Sylvia). Cette participante évoque une « intégration réussie » en tant qu'objectif et conçoit la compétence comme étant pertinente dans ce processus. Parallèlement, la réponse suivante contient également des arguments en lien avec l'enseignement en classe d'accueil et ses objectifs :

« Je trouve que cette compétence pouvait permettre d'orienter son enseignement, de travailler avec l'aspect social de ce que vit l'enfant qui débarque dans un nouveau pays, [...]. Mais, bon, il y en a beaucoup qui préfèrent travailler dans le «sec» plutôt que dans l'humain... » (Guillaume)

Cet enseignant conçoit également la compétence culturelle comme étant une dimension de son enseignement en classe d'accueil. De plus, il laisse entendre que le déni de cette compétence, à tout le moins, dans le bulletin, dénature le travail de l'enseignant en quelque sorte (« travailler dans le *sec* plutôt que dans l'humain »). Ce propos rejoint les premiers extraits présentés dans cette analyse dans lesquels les enseignants rapportaient une certaine altération de leur tâche fondamentale. Bref, pour tous ces enseignants, l'absence de rétroaction dans le bulletin pour cette compétence consiste vraisemblablement en la suppression d'une tâche essentielle dans leurs pratiques enseignantes.

À l'instar de questions ouvertes précédentes dans le sondage et qui touchaient à la pertinence de la compétence, le facteur familial est encore une fois nommé :

- « c'est une compétence à observer, et écrire dans le bulletin; cela va aussi rendre les parents conscients que l'adaptation au milieu est importante. » (Caroline)
- « Je trouve que cette compétence pouvait permettre [...] de renseigner les parents sur ses habiletés d'adaptation, etc. » (Guillaume)

Ainsi, ces participants jugent que la rétroaction n'est pas seulement l'affaire des enseignants mais est également pertinente pour les parents.

Finalement, deux répondants s'opposent à ce changement dans le bulletin. Leurs propos ne comportent pas nécessairement de raisons, mais traduisent davantage des opinions :

- « On est très frileux sur tout ce qui ne peut s'évaluer en fonction de chiffres, sur tout ce qui n'est pas connaissances facilement évaluables, etc. » (Guillaume)
- « C'est dommage. » (Catherine)

Il s'avère que la réaction de ces répondants est plutôt négative. Le premier enseignant semble être critique à l'endroit de ses collègues et/ou de ceux qui sont à l'origine de cette décision et la seconde exprime du regret.

En somme, l'ensemble des répondants ayant répondu qu'ils n'étaient « Pas d'accord » à l'item précédent considèrent que la compétence devrait encore figurer dans le bulletin de l'élève. Plusieurs d'entre eux ont évoqué les piliers qui font que le service de l'accueil existe pour soutenir leurs propos. D'autres ont également fait mention des parents et de la nécessité de leur faire part d'un suivi quant aux apprentissages d'ordre culturel tandis que certains ont tout simplement exprimé leur désolation.

De façon opposée, les participants qui se sont prononcés « D'accord » devant le retrait de la compétence « Se familiariser avec la culture de son milieu » dans le bulletin » présentent des arguments dans lesquels certaines analogies peuvent être observées. En premier lieu, l'aspect principalement concerné par ce débat, soit l'évaluation, est soulevé :

- « Je l'évalue déjà dans les autres compétences: oral, lecture, écriture. Comme ça, je n'ai pas à l'expliquer aux parents. » (Emmanuelle)
- « Trop difficile à évaluer. » (Cynthia)

Ces deux enseignantes considèrent que l'évaluation de la compétence dans le bulletin n'a pas sa place. Alors que la première déclare la mesurer à travers les apprentissages linguistiques, la seconde soulève la difficulté de cette tâche. Par ailleurs, un autre enseignant, sans nommer explicitement cette partie de l'enseignement qu'est l'évaluation, rapporte un aspect équivoque de la situation : « C'est une bonne chose car cette notion est floue » (Rosaire). Sa réponse laisse néanmoins supposer qu'il apprécie ce changement dans le bulletin (« C'est une bonne chose »). De plus, une autre participante partage sa conception de l'observation de la compétence :

- « C'est le temps qui décide sur la quantité et la qualité des acquis. Chacun a son rythme, en plus, il faut laisser à tous un certain temps de digérer ce nouveau bagage informationnel. » (Frédérique)

Selon elle, les apprentissages reliés à cette compétence ne doivent pas faire l'objet d'une rétroaction de façon systématique, car ils se font de façon progressive et différente pour chacun. Finalement, il importe de se pencher sur la réponse de Michèle : « J'ai déjà expliqué ». Un retour sur les réponses qu'elle a fournies antérieurement permet de rapporter plusieurs raisons pour lesquelles elle est en accord avec la décision de ne plus émettre de rétroaction pour cette compétence. À l'item #35, elle a affirmé ne trouver aucun bénéfice ou avantage apporté par cette compétence. À la question qui demandait d'identifier les défis rencontrés par l'enseignant qui souhaite développer la compétence, elle a répondu que ce n'était pas du ressort du professeur en qualifiant cet enseignement de « fardeau ». Finalement, cette enseignante a réitéré à deux reprises (items #34 et #37) que les élèves sont trop jeunes pour de tels apprentissages et qu'un enseignement d'ordre culturel devrait

davantage concerner les parents. Il s'avère donc logique que cette participante soit favorable au retrait de la compétence du bulletin.

En somme, la majorité des enseignants ne sont pas en accord avec la décision de retirer la compétence « Se familiariser avec la culture de son milieu » du bulletin de l'élève. Ces derniers ont notamment fait valoir que les objectifs fondamentaux de la classe d'accueil en ressortent altérés et que la communication avec les parents sur tous les apprentissages faits en classe est essentielle. De leur côté, ceux qui ont affirmé être « D'accord » avec cette décision mettent justement en cause l'étape d'évaluation et les défis qu'elle pose à l'enseignant.

Item #40 : Est-ce que le simple fait de remplir ce questionnaire aura suscité une réflexion particulière quant à vos représentations et pratiques à l'égard de la compétence « Se familiariser avec la culture de son milieu » ? Expliquez brièvement votre position.

Cette question finale avait pour but de permettre aux enseignants d'exprimer une quelconque réflexion qui aurait émergé à la suite de leur participation au sondage. La majorité des enseignants se sont prêtés à l'exercice, c'est-à-dire qu'ils ont formulé une réponse sur la base de cette expérience.

Tout d'abord, quatre enseignants ont explicitement commencé leur réponse en répondant à la question par « Oui ». Deux participantes laissent entendre que leur participation s'est avéré être une expérience de laquelle elles ont pu tirer un certain profit. En effet, une répondante se réjouit d'avoir pu établir des analogies entre les différents éléments de réponses proposés dans le sondage et ce dont elle tient compte pour le développement de la compétence : « Oui. Cela me consolide un peu dans mes convictions face à l'importance de cette compétence. Je suis également contente de

voir que les banques de réponses suggérées correspondent exactement à l'idée que je me faisais de cette compétence » (Gabrielle). Ensuite, une enseignante admet avoir été inspirée pour de futurs projets : « Oui, il me donne des idées pour mon projet d'intégration de l'année prochaine » (Lise). Ces deux enseignantes expriment une satisfaction suite à leur participation à l'étude dans la mesure où elles ont bénéficié d'un certain enrichissement, en l'occurrence, un sentiment de corroboration des notions et de l'inspiration pour élaborer des activités ultérieures. Toujours dans l'idée d'une réflexion « professionnelle », la réponse d'une autre enseignante suggère qu'elle a été amenée à poser un regard critique sur ses pratiques : « Je viens de me rendre compte que cette année, mais si la compétence n'est plus dans le bulletin, je n'ai pas fait grand-chose pour la développer davantage chez mes élèves » (France). Même si cette participante ne déclare pas explicitement que « Oui », le sondage a suscité une certaine réflexion, sa réponse prend les airs d'une concession et est donc considérée comme étant une réflexion directement consécutive à sa participation.

D'autres répondants ont également formulé des propos en lien avec l'aspect didactique de la compétence, mais sans nécessairement faire allusion à leurs propres pratiques et/ou représentations. Par exemple, ce participant exprime le désir d'avoir des outils d'évaluation et d'observation de la compétence : « Oui, sur la nécessité d'établir des moyens d'évaluer ou du moins d'observer le développement de la compétence avec, je l'espère, des moyens plus élaborer [*sic- élaborés*] et des outils d'animation à utiliser en classe » (Luc). De plus, une autre enseignante suggère une redéfinition de la compétence sans toutefois préciser les aspects qu'elle souhaiterait voir s'améliorer (contrairement à l'enseignant précédent) : « Oui, il faudrait redéfinir cette compétence » (Cynthia). Ces deux derniers répondants ne partagent donc pas une autoréflexion à l'instar des premiers extraits de réponses présentés précédemment, mais offrent tout de même des éléments de réponses témoignant d'une certaine rétroaction amenée par le sondage.

Finalement, concernant l'idée de l'émergence d'une réflexion entraînée par la participation à l'étude, deux participants ont émis des opinions mais en restant plutôt objectifs :

- « Il est toujours bon de se pencher de nouveau sur de telles questions afin d'affiner son jugement et de nourrir sa réflexion. » (Guillaume)
- « Peut-être que oui, il ne faut jamais oublier la dimension culturelle de l'apprentissage en accueil. » (Frédérique)

En effet, il n'est pas clair si ces idées s'appliquent personnellement à ces enseignants, notamment par l'utilisation du pronom « il » dans sa forme indéfinie, mais ces réponses suggèrent l'hypothèse qu'une réflexion soit suscitée par le sondage, tel que le demandait la question. Par ailleurs et en lien avec l'opportunité de disposer d'une plate-forme pour s'exprimer, une enseignante affirme : « c'est agréable de pouvoir donner son opinion. » (Emmanuelle). Sa réponse laisse entendre que l'instrument d'enquête de l'étude lui a plu. Toutes les réponses présentées jusqu'à présent sont en lien, à différentes proportions, avec les représentations et/ou pratiques des enseignants.

Dans un autre ordre d'idées, trois enseignants ont fourni des réponses plus précisément à l'intention de la présente étude :

- « je suis contente que quelqu'un se penche sur la question. [...] J'aimerais bien connaître l'opinion de d'autres enseignantes. Bonne chance à Nicole Samountry pour son mémoire de maitrise. » (Gabrielle)
- « Je suis contente qu'il y ait une préoccupation pour cette question. » (Caroline)
- « Je voudrais savoir les résultats, les opinions des autres enseignants » (Sylvia)

Deux éléments de réponses sont mis en lumière par ces propos. En premier lieu, il y a la réjouissance que la présente étude soit conduite et particulièrement en raison de son

sujet de recherche. Ensuite, certaines enseignantes expriment le désir d'être informées des résultats de l'enquête. Ces extraits de réponses, même si elles ne sont pas nécessairement présentées en tant que réflexions engendrées par le sondage, traduisent toutefois un intérêt envers la présente recherche.

En dernier lieu, il ne faut pas omettre d'observer les réponses des cinq participants ayant répondu à la négative à la question :

- « Non, je pense comme ça depuis plusieurs années. » (Michèle)
- « Non. » (Lucette)
- « Non. » (Catherine)
- « Pas de réflexion particulière » (Emmanuelle)
- « Je suis pris par d'autres sujets présentement. » (Rosaire)

L'analyse de ces réponses ne saurait être aussi exhaustive que les précédentes puisque seulement deux participants ont justifié leur absence de réflexion. Une enseignante affirme que son opinion est bien ancrée et un autre déclare qu'il aurait des préoccupations d'un autre ordre. Cette catégorie de réponses rassemble une minorité de participants, ce qui laisse déduire que la majorité des enseignants avaient des commentaires à émettre au sujet de l'étude et ce, même si ce n'était pas toujours sous la forme de réflexions tel que la question cherchait à recueillir.

La synthèse pour la *Section E- Vos réflexions*

Cette section a présenté une majorité de questions à développement. Les items avaient été élaborés dans le but de recueillir des éléments de réflexion supplémentaires qui n'auraient pas été fournis par le biais des sections précédentes dans le sondage et qui pourraient alimenter les représentations et pratiques déclarées des enseignants. De plus, ces données sauront s'avérer significatives dans la discussion

des résultats (prochain chapitre) dans la mesure où certaines corrélations seront faites entre les différentes réponses des participants selon les sections.

La première question, l'item #34, demandait aux participants d'ajouter des commentaires sur leurs représentations et pratiques. Les réponses obtenues sont diversifiées et dépassent parfois le cadre de la consigne. En effet, au lieu d'émettre des commentaires sur leurs représentations et pratiques, certains enseignants ont formulé des souhaits quant aux potentielles retombées de l'étude. D'autres sont revenus spécifiquement sur l'étape d'évaluation et d'observation de la compétence et particulièrement sur les difficultés qu'elle peut incomber. Finalement, des enseignantes se sont prononcées sur le rôle des intervenants et des parents dans le développement de la compétence.

L'item #35 sommait les enseignants d'identifier des bénéfices apportés à l'élève qui développe la compétence « Se familiariser avec la culture de son milieu ». Les réponses ont insinué que le terme « bénéfices » a engendré une confusion avec ce qui semble plutôt être des objectifs de la classe d'accueil et/ou son programme. Outre ces réponses, des bénéfices d'ordre affectif chez l'élève ainsi que concernant la découverte de la culture ont été mentionnés.

L'item #36 demandait aux répondants d'identifier les éventuels défis que peut rencontrer l'enseignant qui veut développer la compétence « Se familiariser avec la culture de son milieu ». Les données peuvent se résumer en ces quatre catégories de difficultés : le manque de matériel, les problèmes de budget, le manque de temps ainsi que le manque de réceptivité de la part du milieu familial. Cette question a donné lieu à un peu plus de consensus que les autres de cette section.

La question #37 interrogeait les enseignants quant à l'influence possible de l'âge des apprenants sur le développement de la compétence culturelle en classe d'accueil. Une forte majorité d'entre eux ont secondé cette hypothèse, mais pour des motifs divers. Alors que pour la majorité des enseignants pour qui le lien entre l'âge des élèves et son aptitude à bénéficier d'un enseignement culturel était explicite (l'enseignement culturel serait plus profitable chez des élèves plus âgés), les autres explications n'étaient pas aussi claires, sauf pour une seule enseignante qui a avancé le contraire. Cela a conduit à une étape de retour dans les réponses individuelles antérieures des participants dont les propos étaient équivoques, et ce, dans le but d'avancer un sens à leurs réponses à cet item, mais cet exercice ne s'est pas avéré concluant. Finalement, il a été conclu que cette question aurait bénéficié d'une place plus logique dans la *Section C- Vos représentations* pour la raison qu'une opinion sur un aspect précis du sujet de recherche était recherchée.

Les items #38 et #39 exposent l'état « administratif » actuel de la compétence « Se familiariser avec la culture de son milieu », c'est-à-dire le fait qu'elle ne bénéficie plus de rétroaction écrite dans le bulletin de l'élève, et demandaient aux enseignants de se positionner devant cette situation. La majorité des participants se sont prononcés en désaccord avec cette décision et leurs justifications peuvent se résumer en ces idées : dévalorisation de la classe d'accueil et de sa mission et désinformation auprès des parents. Leurs propos transmettent également une opinion personnelle négative devant cette situation.

À l'inverse, parmi les enseignants qui se sont déclarés en accord avec ce changement dans le bulletin, les arguments faisaient principalement état des difficultés susceptibles de se retrouver dans l'évaluation de la compétence dont les ambiguïtés qui entourent ses paramètres. La situation actuelle, selon ces données, ne fait pas l'unanimité et plait à un nombre minoritaire d'enseignants.

L'item #40 cherchait à savoir si une réflexion avait été engendrée chez les enseignants suite à la participation à ce sondage. Cependant, les participants se sont également permis de soumettre des commentaires qui contenaient plus ou moins d'éléments issus d'une véritable réflexion personnelle. En effet, certains participants ont réitéré les notions d'évaluation et d'observation de la compétence et exprimé des souhaits quant aux potentiels suites et apports de l'étude, éléments ayant été vus précédemment dans les réponses à l'item #34.

Les répondants ayant explicitement affirmé que cette expérience a su leur apporter une certaine perspective quant à leurs propres pratiques et/ou représentations ont notamment mentionné que la réflexion ayant émergé de leur participation au sondage était pertinente et qu'elle donnait même des idées de pratiques futures. Une minorité d'enseignants ont déclaré que le sondage n'avait pas suscité de réflexion particulière chez eux. Les motifs qu'ils évoquent sont l'enracinement des croyances relatives à cette compétence ainsi que la préoccupation par d'autres sujets. Il semble également possible que cette question leur ait paru redondante puisque plusieurs éléments de réponses sont semblables à ceux de l'item #34 qui débutait cette section du questionnaire.

CHAPITRE 5

DISCUSSION DES RÉSULTATS

Ce chapitre vise à interpréter les résultats tout en mettant en lumière les aspects saillants des analyses faites dans le chapitre précédent. Ces données seront revisitées à l'aide de perspectives théoriques exposées au Chapitre 2- Cadre théorique. Ces interprétations conduiront à l'esquisse d'un portrait des démarches didactiques actuelles rapportées par les enseignants composées de leurs représentations et pratiques pour la compétence « Se familiariser avec la culture de son milieu ». Cette démarche permettra également d'émettre quelques recommandations à l'égard de la didactique de la compétence culturelle en classe d'accueil au primaire qui concluront le chapitre.

À titre de rappel, les deux questions du présent travail de recherche sont les suivantes :

- 1) Quelles sont les représentations que se font les enseignants de classe d'accueil au primaire de la compétence « Se familiariser avec la culture de son milieu » ?
- 2) Quelles sont les pratiques que les enseignants déclarent inclure dans leur planification concernant le développement de cette compétence ?

Conséquemment, la présente discussion découlant de l'analyse des résultats présentée dans le chapitre précédant se présentera sous deux axes : les représentations et les pratiques déclarées. Les éléments de discussion traités dans le présent chapitre ont été retenus selon leur pertinence pour décrire les représentations ou les pratiques. Pour chacun de ces objets de recherche, des catégories thématiques ont été déterminées. Les représentations des enseignants quant à la compétence « Se familiariser avec la culture de son milieu », consistent en : « La réceptivité des enseignants face à la compétence » et « Les définitions de « culture » ». Les catégories qui sont reliées aux pratiques sont : « Les activités préconisées », et « Les sources de difficultés ». La figure suivante synthétise ce sectionnement :

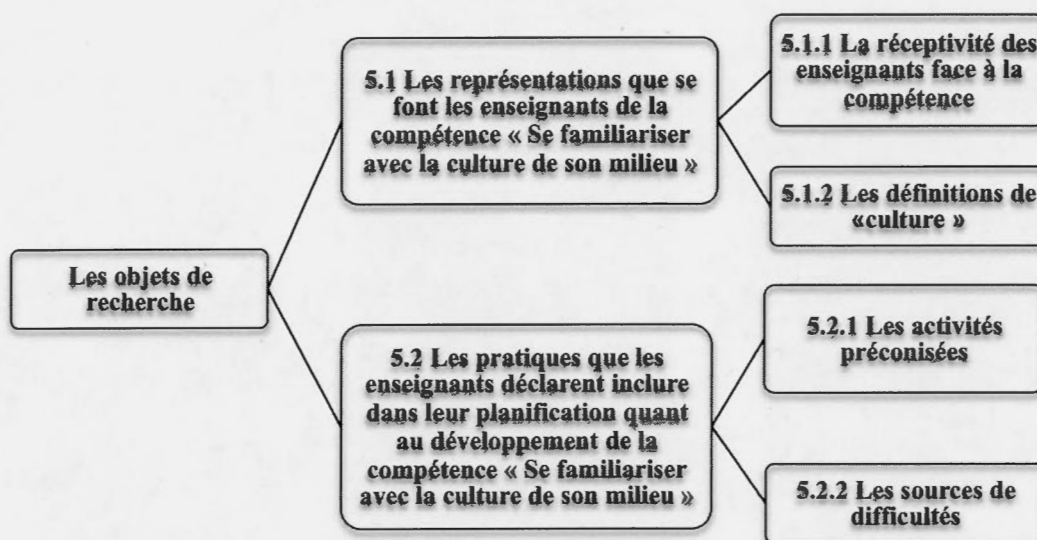


Figure 19 Sectionnement des éléments de discussion.

Il est important de rappeler que les représentations des enseignants se veulent interreliées à leurs pratiques déclarées, tel que soutenu par les modèles de Cambra (2003) et de Legendre (1983). Il s'avère également que plusieurs éléments d'analyse de cette discussion trouvent une explication à l'aide d'autres postulats théoriques dont le chapitre 2- *Cadre théorique* a fait part. Par ailleurs, d'autres éléments de réponses qui n'étaient pas nécessairement prévus par le cadre conceptuel, d'autant plus que la démarche méthodologique a justifié cette possibilité dans le cadre d'une position exploratoire, seront exposés dans la discussion compte tenu de leur pertinence pour répondre aux objectifs de recherche. Au final, cette discussion permettra une compréhension systémique des démarches didactiques actuelles des enseignants à l'égard du développement de la compétence « Se familiariser avec la culture de son milieu ». Des recommandations et les limites de la recherche viendront conclure le chapitre.

5.1 Les représentations que se font les enseignants de la compétence « Se familiariser avec la culture de son milieu »

Cette section présente les points retenus pour décrire et expliquer les représentations des enseignants de la compétence culturelle en classe d'accueil au primaire. De façon plus précise, la réceptivité des enseignants face à la compétence culturelle sera d'abord traitée. Ensuite, seront amenés les éléments de réponses pouvant décrire les tendances dans leurs visions et définitions de la culture et conséquemment, les notions culturelles qu'ils croient être de mise pour le développement de la compétence. Cette synthèse des représentations saura préparer le terrain à la présentation des pratiques déclarées des enseignants.

5.1.1 La réceptivité des enseignants face à la compétence

Le développement de la compétence « Se familiariser avec la culture de son milieu » suscite des opinions plutôt favorables selon plusieurs données du sondage, ce qui laisse présager un sentiment de réceptivité général chez les enseignants. D'abord reconnue en majorité comme étant pertinente, les répondants ont soutenu en majorité ses bienfaits sur l'intégration générale de l'élève dans son nouvel environnement.

Une majorité d'enseignants croient en la pertinence de la compétence « Se familiariser avec la culture de son milieu » en classe d'accueil au primaire (voir item #17). Cette seule donnée peut déjà être soutenue par un postulat important en didactique des langues qui avance que la dimension culturelle doit figurer dans un programme de langue (Byram, 1992; Kramsch, 1995; Stern, 1987), d'autant plus que ce postulat constituait à l'item #24 une affirmation avec laquelle la majorité des enseignants étaient d'accord.

Une raison évoquée par plusieurs répondants pour justifier cette opinion est reliée aux impacts que la nouveauté de l'environnement peut engendrer chez l'élève nouvellement arrivé. La compétence culturelle aurait sa raison d'être afin d'outiller l'apprenant de connaissances nécessaires pour fonctionner dans un contexte différent. Cette perspective rejoint encore une fois le volet théorique de la culture plus « sociale » (Côté et Simard, 2007).

Malgré une position générale plutôt réceptive, certains enseignants entretiennent également quelques représentations dépréciatives devant la compétence « Se familiariser avec la culture de son milieu ». Le manque d'explicitation documentée ainsi que de balises, surtout pour l'évaluation de la compétence, a été dénoncé à plusieurs reprises, ce qui confirme l'observation que Peters (2005) a faite en ce sens. De plus, Breton-Carbonneau et Cleghorn (2010) ont pu noter des dires semblables chez les enseignantes interviewées dans le cadre de leur recherche.

En dernier lieu, les enseignants ont été nombreux à exprimer leur devoir professionnel dans le cadre de la transmission de la culture, ce qui avait également été recensé lors des entrevues que Breton-Carbonneau et Cleghorn (2010) ont menées dans le cadre de leur étude sur l'enseignement en classes d'accueil. Ces données confirment les postulats soutenant que l'école soit un lieu de choix pour une éducation culturelle (Bruner, 1996; Côté et Simard, 2007).

Ces données laissent croire que la compétence culturelle a toute sa place en classe d'accueil au primaire, mais que des manques sont à pallier.

5.1.2 La définition de « culture »

Cette sous-section s'inspire principalement des données de l'item #16, qui se présentait comme suit : « En quelques mots, que comprenez-vous de la compétence 'Se familiariser avec la culture de son milieu' ? ». D'emblée, la diversité des compréhensions de la compétence fut soulignée lors de l'analyse faite pour cet item en chapitre 4- *Description et analyse des résultats*. Cependant, les réponses font toutes part de contenus d'apprentissage devant être exploités dans le cadre du développement de la compétence et ce qui permet ici d'observer les éléments qui constituent la culture pour les enseignants. Les notions à l'étude dans le cadre d'une compétence culturelle, le type de tâche demandé à l'élève ainsi que le rôle de l'école dans la transmission de la culture sont les éléments de réponses à cet item qui s'avèrent être fondés par des concepts théoriques.

Les connaissances à acquérir avaient été présentées selon trois catégories thématiques (si est exclue la catégorie « Divers ») : 1) Les caractéristiques de l'environnement, 2) Le mode de fonctionnement de l'école et 3) Les références culturelles symboliques. Or, il s'avère que ces catégorisations rappellent certainement les théories amenées quant à la définition de la culture et des implications didactiques pour l'inclusion de notions culturelles à l'étude. En premier lieu, il avait été soutenu que la culture à transmettre présentait deux volets : d'une part, par les réalisations de l'homme relevant de plusieurs domaines tels que les arts et les sciences et qui sont symboliques pour la société (Kramsch, 1995; Lussier, 1997; Zakhartchouk, 1999), ce qui s'accorde bien avec la catégorie de réponse 3) Les références culturelles symboliques. Cette catégorie recensait notamment des éléments de réponses voyant la culture à étudier comme découlant de la littérature ou encore des coutumes. D'autre part, les modes de vie des individus de la société représentant le second volet dans le cadre d'une culture à l'étude (Goodenough, 1963) est retrouvé dans les catégories 1) Les caractéristiques de l'environnement et 2) Le mode de fonctionnement de l'école. En effet, ces deux

thématiques comportaient des réponses qui voyaient des notions culturelles exploitables en les façons de se comporter (règles et valeurs) dans le nouveau milieu de vie de l'élève et ensuite, dans l'environnement plus immédiat qu'est l'école.

De plus, les connaissances évoquées dans les réponses des participants peuvent être associées aux concepts théoriques apportés par le cadre de référence de Lussier (1997) pour l'évaluation d'une compétence interculturelle. En effet, les notions rapportées par les répondants peuvent se référer aux *savoirs* et *savoir-faire* que Lussier considère comme étant des composantes reflétant la dimension culturelle. Les *savoirs* font appel à des connaissances telles que les faits historiques et les modes de vie, les *savoir-faire* font référence à des habiletés quant à ces connaissances, par exemple, savoir comment respecter les règles qu'imposent un lieu de vie en collectivité. Ce clivage suscite dorénavant, tel que démontré dans le chapitre 2-*Cadre théorique*, un consensus dans la définition de la culture.

Le modèle de Lussier (1997) s'avère également pertinent pour expliquer les termes et expressions utilisés par les enseignants pour décrire la tâche de l'élève quant à ces connaissances. Les verbes ne suggèrent pas tous le même degré d'implication de la part de l'élève. Par exemple, « comprendre » une notion culturelle ne signifie pas nécessairement « (se) l'approprier ». En effet, Lussier associe chacune des dimensions (les *savoirs* et les *savoir-faire*) à des domaines de tâches spécifiques:

Les verbes d'action définissent les savoirs et les savoir-faire. Pour les savoirs, des verbes tels qu'« identifier », reconnaître », « nommer » s'apparentent seulement aux deux premiers niveaux du domaine cognitif : la connaissance et la compréhension. Les savoir-faire, qui englobent des savoirs, sont du niveau de l'application, de l'analyse et de la synthèse. Ils permettent de « distinguer » et de « comparer » diverses notions culturelles, de « démontrer un savoir-faire » [...] Quant au savoir-être, il est souvent défini à partir de verbes d'état. (Lussier, 1997 : 243)

Il existe donc une taxonomie dans les tâches que commandent les *savoirs* et *savoirs-faire*. Dans les réponses obtenues, les termes et/ou expressions utilisés pour la verbalisation des aptitudes attendues par l'apprenant selon les répondants sont les suivants :

connaître (mentionné cinq fois); se familiariser (mentionné deux fois); comprendre (mentionné deux fois); apprendre (mentionné deux fois); s'adapter; être ouvert; s'approprier; utiliser; faire siens; savoir; « ouverture à s'approprier »; « s'intéresser »; s'acclimater; « essayer de connaître »; « essayer de s'adapter »; « essayer de s'intégrer »; accepter; « essayer de comprendre »; « disposition à vouloir faire connaître sa propre culture »; « initier les élèves »

Ceux dont les tâches engendrées par la compétence « Se familiariser avec la culture de son milieu » pourraient être en lien avec les *savoirs* seraient : « connaître », « comprendre », « apprendre », « savoir », « s'intéresser », « essayer de connaître » et « essayer de comprendre ». Quant aux *savoirs-faire*, les verbes pouvant s'y apparenter seraient : « s'adapter », « se familiariser », « utiliser », « faire siens », « ouverture à s'approprier », « s'acclimater », « essayer de s'adapter », « essayer de s'intégrer ». Finalement, les expressions « être ouvert », « s'approprier », « accepter » et « disposition à vouloir faire connaître sa propre culture » évoqueraient le troisième et dernier type de savoir que Lussier propose, les *savoir-être* ; cependant, il n'en a pas été question dans le cadre théorique, car ce type de savoirs concerne davantage la compétence interculturelle. Il est à noter que ces liens entre les verbes tirés des données de l'étude et les dimensions du cadre de référence de Lussier n'ont pas fait l'objet de validation, et sont donc mentionnés à titre indicatif seulement, selon notre compréhension dudit cadre. Cela indique néanmoins que les enseignants ayant eu recours à ces verbes évoqueraient, selon ce cadre de référence, une notion d'éducation interculturelle dans leur compréhension de ce qu'est la compétence culturelle. Finalement, l'expression « initier les élèves » semble davantage s'adresser

aux enseignants, mais elle renverrait aux *savoirs*. De ce fait, les verbes utilisés par les enseignants pour désigner la façon dont ils comprennent la compétence culturelle et particulièrement, ce qui est demandé à l'élève dans le cadre de son développement sont vraisemblablement partagés entre ce que Lussier nomme les *savoirs* (8 termes/expressions) et les *savoirs-faire* (8 termes/expressions). Les réponses des enseignants se voient bien soutenues par le cadre de référence de Lussier (1997).

Le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) semble également avoir eu une vision juste de ce qu'une compétence culturelle en classe d'accueil peut signifier. À titre de rappel, les trois composantes de cette compétence proposées par le MELS sont : 1) S'initier à la culture scolaire, 2) Prendre conscience de la diversité culturelle et 3) Réagir à l'exploration de la culture francophone. En effet, les participants ont été nombreux à désigner les activités faites dans le cadre du fonctionnement de l'école (par exemple, « Les règles de l'école ») comme étant importantes. Plusieurs activités (par exemple, « Chanter des chansons contemporaines québécoises ») semblent faire découvrir « la culture francophone », mais celles qui sollicitent la diversité culturelle n'ont été rapportées que par une seule enseignante (voir item # 16).

En somme, les représentations de la culture exprimées par les participants sont à l'image de ce que les postulats du cadre théorique laissent envisager : la diversité et la complexité caractérisent la définition de la culture (Camilleri, 1985; Legendre, 2005). Les items dont il a été question dans cette première sous-section sont d'ailleurs ceux qui ont suscité les analyses les plus élaborées dans l'analyse des données.

5.2 Les pratiques déclarées

Le chapitre 4- *Description et analyse des données* ayant offert des descriptions détaillées de chaque item du questionnaire, il importe ici de réitérer que des liens avaient été observés entre les représentations de la culture et les activités que le enseignants trouvaient pertinentes pour développer la compétence « Se familiariser avec la culture de son milieu ». Cependant, cette cohésion ne semble pas se perpétuer totalement lorsque vient le temps d'observer les pratiques déclarées des enseignants. Alors que le modèle de Cambra (2003) démontre que les représentations et les pratiques devraient être reliées, il semble que ce ne soit pas toujours le cas qui fut rapporté par les données du sondage. La première partie de cette sous-section l'exemplifiera tandis que la seconde partie tentera d'y trouver des explications en se référant à la littérature.

5.2.1 Les activités préconisées

Plusieurs questions ont porté sur les situations d'apprentissage et les activités pouvant être en lien avec la mise en pratique de la compétence « Se familiariser avec la culture de son milieu ». Ces items ont laissé libre place à la description des pratiques (voir item #19), mais ont également imposé aux répondants de faire des choix quant à la place qu'ils accordent à certaines pratiques (voir item #30). Or les pratiques déclarées (qu'elles aient été décrites ou choisies dans le répertoire présenté) ne semblent pas tout à fait correspondre aux représentations de la culture exposées recensées précédemment, et ce, même si les représentations semblent cohérentes entre elles selon les réponses à différents items.

En effet, l'activité « Visite du quartier » se révèle comme étant pertinente pour la totalité des enseignants (voir item #26). Cette donnée est perpétuée dans l'expression des représentations des répondants puisqu'ils situent leur compréhension de la compétence en mentionnant notamment la familiarisation de l'apprenant avec l'environnement et ont même insisté sur la nouveauté de ce dernier comme étant un facteur considérable. Ainsi, il aurait été attendu que « Visite du quartier » se retrouve en tête des activités priorisées par les enseignants, mais ce n'est pas le cas. Les deux activités en tête de celles que les enseignants déclarent prioritaires dans leurs pratiques sont en lien avec le fonctionnement quotidien dans le milieu scolaire, en l'occurrence « Les règles de l'école » et « Les actions quotidiennes à l'école » (voir item #30). Il semble y avoir un paradoxe avec le fait que les enseignants considèrent en majorité que la culture transmise se réfère majoritairement à « La culture québécoise » et que les activités/notions qui y avaient trait n'ont pas été les plus fréquentes à être déclarées comme étant exploitées. Bref, les représentations des enseignants sont cohérentes du fait que certaines manières de percevoir les concepts se répètent, mais cette influence ne semble pas se prolonger dans les pratiques déclarées.

5.2.2 Les sources de difficultés

L'item #31 sommait les répondants de s'exprimer sur les raisons pour lesquelles ils favoriseraient certaines pratiques reliées à la compétence culturelle que d'autres. Cette question s'avéra finalement utile pour expliquer les divergences entre les représentations et les pratiques déclarées démontrés précédemment en 5.2.1. Sont présentées ici, dans un ordre aléatoire, les difficultés qui semblaient les plus récurrentes pour expliquer que les pratiques enseignantes quant à « Se familiariser avec la culture de son milieu » ne vont pas de soi pour les enseignants. Les défis se posent avec la nature de l'influence familiale, l'âge des apprenants et leurs aptitudes de « réceptivité », les lacunes en matériel didactique, en temps d'enseignement, en

soutien financier pour soutenir les activités liées à cette compétence ainsi qu'en balises didactiques.

La nature de l'influence familiale

Les parents font partie des facteurs que les enseignants considèrent influents dans leurs pratiques concernant l'éducation culturelle de leurs élèves. Les rapports décrits sont divers. D'abord, il semble que la rétroaction sur la compétence « Se familiariser avec la culture de son milieu » est une tâche délicate lorsque vient le moment de communiquer cette appréciation aux parents. Certains enseignants affirment même témoigner d'un certain manque d'ouverture du milieu familial. Ensuite, d'autres participants estiment que l'enseignement relié à cette compétence devrait être du ressort des parents, ce qui illustre, à tout le moins, l'incertitude ressentie par ces enseignants devant cette compétence. Cet aspect n'avait pas fait l'objet d'une théorisation dans le deuxième chapitre, mais il est intéressant de le relever en ce sens ; en effet, la position exploratoire adoptée dans le chapitre de la méthodologie laissait envisager cette situation où des observations d'un autre ordre que prévu pouvaient émerger des données.

L'âge des apprenants et leurs aptitudes de « réceptivité »

L'analyse faite des pistes didactiques offertes par le *Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ)* avait mené au constat que les tâches demandées à l'apprenant appellent à un degré de conscientisation grandissant avec l'âge. Ainsi, certains enseignants semblent être en accord avec les orientations du *PFEQ* dans leurs pratiques pour affirmer que les élèves du primaire sont trop jeunes pour un enseignement culturel tel que défini dans cette présente recherche. L'immaturation des aptitudes affectives fait notamment part des arguments des enseignants qui trouvent

que les élèves du primaire ne sont pas toujours prêts à recevoir un enseignement quant à la dimension culturelle.

Les lacunes : matériel didactique, temps d'enseignement, soutien financier et balises didactiques

Le manque de matériel didactique est souvent réitéré dans les réponses des participants et ce, dans une perspective qui ne place pas cette réalité en position favorable pour la planification. Ce fait a déjà été mentionné en tant que représentation dépréciative de la part des enseignants. Cette observation sera réitérée ici pour expliquer en quoi les pratiques enseignantes peuvent en être altérées. En effet, la culture en tant qu'objet d'enseignement est difficilement conceptualisable (Abdallah-Pretceille et Porcher, 1996; Byram, 1992; Gohard-Radenkovic, 1999). Il s'explique donc que la documentation relative à l'enseignement d'une dimension culturelle demeure difficile à concevoir et cet aspect peut à son tour amener un certain désistement de la part des enseignants qui ne sont pas nécessairement outillés par une tierce source (formation initiale ou perfectionnement). Il est à noter que, selon les données, les enseignants ne font pas une utilisation accrue du matériel élaboré pour l'enseignement en classe d'accueil au primaire ou pour un autre contexte présentant des caractéristiques pédagogiques similaires (voir item #29), mais sont nombreux à manifester un besoin de matériel spécifique pour la compétence « Se familiariser avec la culture de son milieu » (voir item #32). Le manque de matériel est également souvent associé au problème de budget ; les activités traitant de la culture nécessitent à l'occasion des sorties ou un investissement important de la part de l'enseignant (tant de l'ordre du temps que du matériel qui, au final, relèvent tous deux de l'ordre financier).

De plus, alors que la majorité des enseignants ont manifesté leur désaccord devant la décision ayant rendu la rétroaction écrite sur le développement de « Se familiariser avec la culture de son milieu » facultative (voir item #38), les participants n'ont pas pour autant omis de faire part des défis que comporte cette tâche professionnelle, dont le manque de matériel et de balises. Les manques à pallier se situeraient notamment en lien avec la conception d'outils de référence et la proposition d'explications plus élaborées sur ce qui serait à mesurer chez l'élève. Ces besoins se font sentir dans la littérature où Lussier (1997) rapporte que mesurer la performance pour l'acquisition de contenus culturels nécessite encore l'objet de plusieurs investigations.

Par ailleurs, le manque de balises, sous quelque forme qu'elles soient, semble également inciter les enseignants à user de leur subjectivité pour juger de la façon dont ils vont développer la compétence « Se familiariser avec la culture de son milieu » auprès de leurs élèves, ce qui a été mentionné à plusieurs reprises dans le sondage. Il s'agit là d'une situation problématique relevée en didactique des langues-cultures (Bruner, 1996; Camilleri, 1985; Côté et Simard, 2007, Oxford, 1994) pour laquelle Zarate (1993) a d'ailleurs consacré un ouvrage entier. Pour ces enseignants, l'objectivité est un défi et en ce sens, la situation traduit un manque de formation et d'occasions pour les enseignants de pouvoir acquérir davantage de compétences professionnelles en ce qui concerne une didactique de la compétence culturelle. En effet, tel que l'ont rapporté Byram et Risager (1999), les enseignants ne bénéficient pas nécessairement de séances de concertation quelconque pour discuter du concept de culture en tant qu'objet d'enseignement. Saint-Jacques et al. (2002) suggèrent même une forme de médiation en tant qu'exercice qui saurait être profitable en ce sens :

Nul doute qu'un accompagnement professionnel centré sur une clarification des représentations de la culture, des pratiques culturelles valorisées, comme des modes d'intégration de la culture à l'enseignement se révèle des plus

nécessaires. Car, comme pour d'autres aspects de l'enseignement, il ne s'agit pas ici de l'ordre de la « technique », mais plutôt de celui des représentations et du savoir-être. (Saint-Jacques et al., 2002 : 60)

Par ailleurs, l'expérience du sondage semble avoir été appréciée par plusieurs (voir item #40). Les opinions émises quant à cette expérience évoquent notamment des avantages d'un tel exercice de positionnement et la volonté d'être au courant des résultats de la présente recherche. Il semble donc qu'une certaine lacune se présente dans les opportunités de pouvoir s'exprimer et échanger sur des aspects concernant la didactique de la compétence « Se familiariser avec la culture de son milieu ».

Bref, les pratiques déclarées des enseignants ne semblent pas découler directement, tel qu'il aurait été attendu avec les modèles théoriques de Cambra (2003) de Legendre (1983). Il a été relevé que les représentations de la culture à enseigner divergent lorsque vient le temps de les mettre en pratique. Outre le fait que ces éléments de difficultés soient en lien avec les représentations moins favorables rapportées précédemment, il semble surtout qu'ils aient une incidence notable sur les pratiques des enseignants.

Par ailleurs, les liens entre les représentations et pratiques déclarées auraient pu être plus explicites grâce à une meilleure configuration du sondage. Un exemple s'applique à l'analyse concernant l'existence de balises. En effet, plusieurs enseignants, tel que rapporté précédemment, ont dénoncé le manque de repères et d'explications quant à la compétence culturelle et exprimé des besoins en ce sens. Cependant, l'analyse des réponses démontre que certains de ces enseignants ont indiqué ressentir un degré d'aisance et de compétence plutôt favorable à l'exercice des tâches enseignantes liées au développement de la compétence, alors que le manque de pistes aurait pu laisser croire le contraire. Il serait imprudent d'avancer que cette situation de lacunes satisfasse les enseignants, et ce, en raison de toutes les

autres données qui confirment que des manques sont à pallier pour une didactique efficace de la compétence « Se familiariser avec la culture de son milieu ». Néanmoins, il n'est pas possible de confirmer une possibilité ou l'autre. Cette situation se répète semblablement pour l'item #37, qui aurait gagné à être configuré de façon à ce que les explications soient obligatoires, ce qui aurait pu éclaircir les opinions des répondants. En effet, l'analyse des réponses à cette question (« Croyez-vous que l'âge des élèves en classe d'accueil au primaire influence le développement de la compétence « Se familiariser avec la culture de son milieu » ?) a été quelque peu ardue dans la mesure où les liens n'étaient pas clairs. Il fut d'abord révélé que l'âge avait bel et bien une incidence selon les participants, mais leurs propos ne spécifiaient pas toujours en quel sens. Cet aspect amène à tirer de brèves conclusions quant au format du questionnaire. Bien que plusieurs avantages du sondage virtuel aient été vantés (Bigot et al., 2010; Manfreda et al., 2002; Wright, 2006), les données obtenues dans le présent travail de recherche rappellent qu'il importe de faire preuve de rigueur dans la configuration des questions et ce, selon les objectifs de recherche poursuivis.

Au final, les facteurs ne facilitant pas la démarche de planification de situations d'apprentissage ou d'activités pour développer la compétence « Se familiariser avec la culture de son milieu » sont les suivants : l'âge des apprenants, la nature de l'influence familiale, les besoins en matériel didactique, en temps et en ressources financières pour la réalisation d'activités culturelles ainsi que de balises dans la présentation de la compétence et notamment, dans une perspective de tâche d'observation et d'évaluation. Il est à noter que la majorité de ces défis pourraient se présenter dans l'enseignement d'autres disciplines et qu'ils ne sont pas propres à la didactique de la compétence culturelle en classe d'accueil ; par exemple, le manque de matériel didactique, les contraintes de temps et d'argent et le manque de formation sont des circonstances assez courantes dans la profession enseignante. Par contre, le fait que l'objet d'enseignement soit difficile à opérationnaliser semble relever

directement du concept concerné, soit la culture en tant qu'objet d'enseignement. Par ailleurs, le modèle de Legendre (1983) projette la situation pédagogique dans un environnement ; « le milieu » représente : « l'ensemble des éléments spatiaux, humains, matériels et financiers, immédiats, qui forme le cadre au sein duquel se déroulent des situations pédagogiques » (Legendre, 2005 : 888). Ainsi, il est explicable que des facteurs provenant de ce milieu dans lequel la dynamique élève-enseignant-objet d'apprentissage est plongée puissent interférer dans les liens qui les unissent. Or si le modèle théorique tel que celui de Cambra (2003) consolide les liens entre les représentations et les pratiques déclarées des enseignants, il devient logique que la situation didactique rapportée dans le présent travail de recherche et concernant la compétence culturelle en classe d'accueil présente des besoins devant être comblés afin d'être viable.

5.3 Les recommandations

A la lumière des principaux défis cernés par l'analyse des représentations et pratiques, le présent travail de recherche, bien qu'il soit non généralisable en raison de la petite taille de son échantillon, s'avance tout de même à émettre quelques recommandations qui contribueraient à améliorer la didactique de la compétence « Se familiariser avec la culture de son milieu » dans la mesure où elles sont fondées sur des réalités rapportées par les enseignants.

Recommandation 1 : Pour une culture vouée à l'enseignement plus définie

Considérant que la compétence « Se familiariser avec la culture de son milieu » engendre des compréhensions très vastes, il importerait de la redéfinir, et particulièrement selon les orientations suivantes : termes et expressions expliqués,

objectifs clairs et exemplifiés et pistes didactiques. La culture étant fondamentalement un concept aux nombreuses caractéristiques dans la présente situation éducative, il faudrait également faire en sorte que l'explicitation de la compétence en tienne compte afin de sensibiliser les enseignants à faire preuve de relativité et d'objectivité dans leurs représentations de la culture en tant qu'objet d'enseignement.

Recommandation 2 : Pour une exploitation efficace et clarifiée des notions culturelles à l'étude

Cette seconde recommandation peut être perçue comme étant l'opérationnalisation d'une éventuelle redéfinition de la compétence culturelle. Il serait capital d'optimiser les ressources qui supporteraient les enseignants. Il existe actuellement des situations d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ) spécialement élaborées pour la compétence culturelle du programme de la classe d'accueil de niveau secondaire (Brice et al., 2007). Les SAÉ constituent du matériel didactique conçu en fonction des compétences à l'évaluation et dont le contenu sollicite une série de tâches élaborées autour d'une situation-problème à résoudre (Brice et al., 2007). La même initiative semble envisageable pour la compétence « Se familiariser avec la culture de son milieu ». En ce qui concerne les autres facteurs à optimiser, il a été vu qu'ils relevaient souvent d'ordre financier, notamment pour les sorties et le temps requis afin d'élaborer des projets qui développeraient réellement la compétence mais qui demandent beaucoup d'implication de la part des enseignants. Une révision des budgets réservés pour la pratique de ces activités pourrait s'avérer de mise.

Recommandation 3 : Pour une rétroaction de la compétence culturelle

Parallèlement aux deux premières recommandations émises, il résiderait un intérêt à remettre la compétence au bulletin de l'élève. Les données obtenues par le sondage

ont rapporté en majorité une certaine volonté et un sentiment de compétence envers l'étape d'observation et d'évaluation de la part des enseignants, et ce, même si certaines nuances ont été apportées dans les réponses. Dans la mesure où la compétence bénéficie d'une redéfinition et que le support est optimisé tel que recommandé précédemment, il est fort probable que cette tâche s'en trouvera également facilitée.

Recommandation 4 : Pour un encadrement de la formation initiale et tout au long de la profession

Cette dernière recommandation s'inscrit dans l'ordre de la formation des enseignants, et ce, même si ce sujet n'a pas été traité explicitement dans la discussion. Il advient que la (re)définition du concept de culture et des contenus d'enseignement est un exercice qui saurait s'avérer utile pour les enseignants dans l'élaboration de leurs représentations. Cette sorte de concertation serait viable au travers des sessions de perfectionnement qui axeraient spécifiquement sur la compétence « Se familiariser avec la culture de son milieu », considérant qu'actuellement, les perfectionnements reliés au milieu de l'accueil se restreignent souvent à la dimension linguistique de l'enseignement (CSDM, 2013). Ces formations permettraient, par la même occasion, de partager du matériel didactique, et même de diffuser les résultats des travaux qui se consacrent à la didactique d'une compétence culturelle.

Par ailleurs, cela évoque la pertinence d'une dimension concernant la didactique de la culture dans les cours pour les futurs maîtres de français langue seconde se dirigeant vers l'enseignement en classes d'accueil (ex. cours DDL3410 – Didactique du français en classe d'accueil à l'UQAM et DID3961 – Didactique du français (accueil et immersion), à l'Université Laval). Cela permettrait aux futurs enseignants d'être sensibilisés à cette compétence, d'y réfléchir de façon critique et éventuellement de

développer, dans le cadre de leur formation initiale, des outils permettant de l'observer et de l'évaluer.

5.4 Les limites de la recherche

Malgré l'ambition que peuvent porter ces recommandations, il importe d'indiquer les limites de cette recherche. D'abord, il appert que la généralisation des résultats obtenue est difficilement envisageable compte tenu de la petite taille de l'échantillon (17 participants au départ et 14 à la fin). Avec un plus grand nombre de participations, les besoins auraient pu être différents, surtout qu'ils ont principalement été calculés selon la fréquence d'apparition des éléments de réponses qui y faisaient allusion. Ensuite, certaines données qualitatives ont été difficiles à analyser là où la configuration technique des items n'était pas optimale. L'application utilisée (SelectSurvey) gagnerait à faire l'objet d'améliorations en ce sens. Cependant, la recherche continue d'appuyer la méthodologie mixte malgré ces soucis d'ordre techniques :

Si la complémentarité des stratégies qualitatives et quantitatives de collecte et traitement des données est loin d'être parfaite, nous croyons que les réunir lorsque les objectifs d'une recherche le permettent peut aider à mieux comprendre le changement et ses limites, ajoute de la nuance, crée du sens et de la richesse. (Pinard et al., 2004 : 76)

Ainsi, il n'en demeure pas moins que la démarche méthodologique adoptée ait pu mener ce travail de recherche à l'atteinte de ses objectifs de recherche.

CONCLUSION

Cette recherche aura offert une description des représentations et des pratiques déclarées concernant la compétence « Se familiariser avec la culture de son milieu ». Les objectifs de recherche découlaient de la mise en situation de la problématique, en l'occurrence, la didactique entourant la compétence culturelle en classe d'accueil au primaire. Les enjeux reliés à cette problématique furent présentés au *Chapitre 1- Problématique* et se résument en l'historique de la scolarisation des élèves immigrants au Québec et la prise d'ampleur de la dimension culturelle dans les programmes d'enseignement leur étant destinés. Ces faits ont ensuite été revisités dans le *Chapitre 2- Cadre théorique* à l'aide de perspectives théoriques relevant d'abord de l'anthropologie sociale pour le concept de culture, ensuite de l'éducation pour la dimension culturelle pour finalement se ressourcer en didactique des langues pour les implications didactiques reliées à une compétence culturelle. Ce chapitre a également présenté les modèles de Cambra (2003) et Legendre (1983) afin de justifier les objets d'étude de cette recherche que sont les représentations et pratiques déclarées des enseignants. Le chapitre suivant, *3- Méthodologie*, a fait part des orientations méthodologiques pertinentes à la réalisation de l'étude. La position épistémologique descriptive et exploratoire ainsi que le choix d'une méthodologie mixte y ont notamment été expliqués. Les données recueillies pour tous les items du questionnaire en ligne ont ensuite fait l'objet d'une analyse exhaustive dans le *Chapitre 4- Description et analyse des données*. Ces analyses ont alimenté la discussion présentée dans le *Chapitre 5- Discussion des résultats* afin d'en arriver, d'une part, à une description approfondie des représentations et pratiques déclarées des enseignants et, d'autre part, à une meilleure compréhension de la situation-problème que comprend la didactique de « Se familiariser avec la culture de son milieu ». En effet, selon les données, un paradoxe a émergé du fait que les enseignants démontrent la volonté à développer cette compétence tout en rapportant des difficultés considérables de leurs vécus professionnels.

Les résultats indiquent que les enseignants ont une attitude généralement favorable par rapport à la compétence « Se familiariser avec la culture de son milieu », mais cette position n'est pas absolue. Ils reconnaissent les apports d'une compétence culturelle dans le cheminement académique, linguistique et social des élèves en classe d'accueil, mais cernent également les éléments suivants comme étant susceptibles de les gêner dans leurs pratiques : l'opacité des explications fournies pour la compétence, l'influence du milieu familial, l'âge des apprenants, les restrictions en matériel didactique, en temps et en soutien financier, et le manque d'encadrement tant documentaire que professionnel. Les recommandations présentées à la fin du chapitre *5-Discussion* sont donc formulées suivant ces besoins.

Dans une perspective de recherches ultérieures, il serait pertinent de s'enquérir des réalités enseignantes en incluant l'observation en classe. Puisque les données ont rapporté des représentations et des pratiques quelque peu fragmentées, l'observation dans le milieu offrirait un potentiel afin d'alimenter les façons dont les enseignants opérationnalisent leurs représentations de la compétence. Rapporter les points de vue des élèves serait également une avenue intéressante pour témoigner de l'impact d'une compétence culturelle. Il appert également que la collecte de données saurait être bonifiée avec un plus grand nombre de participants et éventuellement, avec une application aux fonctions optimisées dans l'instrument d'enquête pour rendre les questions obligatoires et permettre un plus grand choix de formats de réponses.

D'ici là, les résultats obtenus par la présente étude pourraient certes alimenter des pratiques enseignantes, mais aussi la mobilisation des enseignants pour davantage de support sous les formes proposées précédemment, et ce, surtout devant le constat d'une véritable conviction exprimée par les participants pour le développement et le maintien de la compétence « Se familiariser avec la culture de son milieu » en classe d'accueil au primaire.

ANNEXES

ANNEXE A QUESTIONNAIRE D'ENQUÊTE

**La compétence « Se familiariser avec la culture de son milieu » en classe
d'accueil au primaire : représentations et pratiques déclarées des enseignants**

Page 1

Formulaire de consentement

LETTRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

**La compétence « Se familiariser avec la culture de son milieu » en classe
d'accueil au primaire : représentations et pratiques déclarées des enseignants
Mémoire de maîtrise**

IDENTIFICATION

Responsable du projet : Nicole Samountry, sous la direction de Valérie Amireault
Département, centre ou institut : Didactique des langues Adresse postale :
Département de didactique des langues Faculté des Sciences de l'éducation Université
du Québec à Montréal C.P. 8888 Succursale Centre-Ville Montréal, H3C 3P8
Adresse courriel : samountry.nicole@courrier.uqam.ca ;
amireault.valerie@uqam.ca

PROCÉDURE(S) ET CONFIDENTIALITÉ

Chers enseignants et enseignantes,

En tant qu'enseignants au secteur de l'accueil au primaire, votre participation est sollicitée dans cette étude qui concerne la compétence « Se familiariser avec la compétence de son milieu ».

Cette étude vise à :

- connaître les représentations que se font les enseignants de la compétence « Se familiariser avec la culture de son milieu » ;
- connaître les pratiques que les enseignants entretiennent ou désirent s'approprier pour le développement de cette compétence chez leurs élèves ;
- décrire et caractériser les démarches didactiques que forment ces représentations et pratiques.

Dans le présent courriel qui vous a mené à ce sondage, vous aurez trouvé une séquence vidéo de l'étudiante présentant sa recherche ainsi qu'un lien qui mène au questionnaire en ligne. Vous devez, avant de commencer à répondre au questionnaire, signer le présent formulaire de consentement. Votre adresse courriel fait foi de signature. Votre participation consiste à répondre à un sondage sur la base de vos pratiques professionnelles en lien avec le développement de la compétence « Se

familiariser avec la culture de son milieu ». Cela prendra environ 30 minutes de votre temps. *Veuillez noter que cette étude ne vise nullement à vous évaluer quant à vos pratiques enseignantes.* Ainsi, nous vous demandons de répondre de façon spontanée selon vos impressions. Par exemple, vous répondrez à certains items à l'aide d'échelles d'appréciation ou en rédigeant de courtes réponses à l'aide de termes qui vous semblent significatifs. Cette étude ne vise pas non plus à tester vos connaissances. Par exemple, nous vous demanderons de définir certains concepts. Nous vous demandons de ne pas consulter d'ouvrages de référence et d'indiquer les réponses qui vous semblent les plus significatives. Notre analyse ne jugera pas si vos réponses sont bonnes ou mauvaises. *Tous les renseignements fournis sont confidentiels et ne seront utilisés que pour les fins de la présente recherche.* En aucun cas votre nom ne sera divulgué. Seules l'étudiante et la directrice de recherche auront accès à ces données. Le sondage et les données recueillies seront détruits au maximum cinq ans après le dépôt du mémoire. La direction de votre école est également avisée de cette recherche. Veuillez noter que votre participation se fait sur une base entièrement volontaire. À cet égard, vous ne devriez en aucun cas ressentir quelque pression que ce soit de la part de votre direction d'école.

AVANTAGES et RISQUES

Votre participation contribuera à mieux comprendre les démarches didactiques actuelles des enseignants de l'accueil à l'égard de la compétence « Se familiariser avec la culture de son milieu ». Un grand nombre de participants nous permettra une analyse exhaustive des représentations et des pratiques reliées à cette compétence. Ceci dit, il pourrait relever de votre intérêt de connaître les démarches didactiques de vos collègues. Il sera possible, sur demande, de recevoir par courriel un document-synthèse des résultats. L'étudiante a également offert à la CSDM de communiquer les résultats sous forme d'atelier de formation. Il n'y a pas de risque d'inconfort physique important associé à votre participation. Cependant, tel que mentionné plus haut, le sondage pourrait vous donner l'impression d'être en situation d'évaluation. De plus, le fait de vous faire questionner sur vos représentations et pratiques dans le cadre de votre profession pourrait influencer la confiance que vous portez envers votre pratique enseignante. *Ces deux aspects ne sont nullement visés par cette étude.* Dans l'éventualité où vous ressentez de l'inconfort en ce sens, il vous sera possible de vous retirer de l'étude en tout temps. Ce point sera davantage expliqué dans la prochaine section. Aussi, si vous éprouvez des difficultés ou désirez formuler une plainte à l'égard de cette étude, nous vous invitons soit à communiquer directement avec la responsable du projet et/ou la directrice de recherche ou à rejoindre la coordonnatrice du Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants (CERPÉ) au 514-987-3000, #1646. Finalement, nous vous garantissons la confidentialité des données et la préservation de l'anonymat. Le but de l'étude est de rapporter vos réalités face à la mise en pratique de la compétence « Se familiariser avec la culture de son milieu ». Vous demeurez libre de ne pas répondre à une question que vous estimez embarrassante sans avoir à vous justifier.

PARTICIPATION VOLONTAIRE

Votre participation à ce projet est volontaire. Cela signifie que vous acceptez de participer au projet sans aucune contrainte ou pression extérieure, et que par ailleurs vous êtes libre de mettre fin à votre participation en tout temps au cours de cette recherche. Dans ce cas, les renseignements vous concernant seront détruits. Votre accord à participer implique également que vous acceptez que l'équipe de recherche puisse utiliser aux fins de la présente recherche (articles, conférences et communications scientifiques) les renseignements recueillis à la condition qu'aucune information permettant de vous identifier ne soit divulguée publiquement à moins d'un consentement explicite de votre part.

COMPENSATION FINANCIÈRE

Il est entendu qu'aucune compensation financière n'est prévue pour votre participation. Cependant, nous vous rappelons que votre participation vous inscrira automatiquement à un tirage d'un abonnement d'une durée d'un an au site *Éducathèque* <http://www.educatheque.com/a-propos> d'une valeur de 31,00\$. Le tirage se fera au sort à l'aide d'une application en ligne conçue à cette fin : <http://www.lex tutor.ca/rand/compleat/>.

DES QUESTIONS SUR LE PROJET OU SUR VOS DROITS?

Vous pouvez contacter la responsable du projet par courriel ou encore au numéro (514) 987-3000 # 2077 (Mme Valérie Amireault) pour des questions additionnelles sur le projet ou sur vos droits en tant que participant à la recherche. Le Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM a approuvé le projet de recherche auquel vous allez participer. Nous vous rappelons que dans la mesure où vous éprouvez des difficultés ou désirez formuler une plainte à l'égard de cette étude, nous vous invitons soit à communiquer directement avec la responsable du projet et/ou la directrice de recherche ou à rejoindre la coordonnatrice du Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants (CERPÉ) au 514-987-3000, #1646.

REMERCIEMENTS

Votre collaboration est essentielle à la réalisation de notre projet et nous tenons à vous en remercier.

SIGNATURE

Je reconnais avoir lu le présent formulaire de consentement et consens volontairement à participer à ce projet de recherche. Je comprends que ma participation à cette recherche est totalement volontaire et que je peux y mettre fin en tout temps, sans pénalité d'aucune forme, ni justification à donner.*

Veuillez indiquer votre nom et prénom en guise de signature :

Veuillez indiquer une adresse courriel valide :

Veuillez indiquer le nom de l'école où vous enseignez :

Veuillez indiquer votre numéro de téléphone (pour le tirage) :
Veuillez inscrire la date d'aujourd'hui :

Page 2

Directives

*** IMPORTANT *** Tout au long du processus de participation au sondage, un numéro d'identification "Anonymous Login Code" s'affichera dans le haut de la fenêtre. Si vous désirez interrompre votre participation et reprendre le sondage plus tard, vous devez noter ce numéro afin de reprendre là où vous étiez rendu. Ce questionnaire comprend des choix de réponses ainsi que quelques réponses à court développement. Il est pertinent de répondre à toutes les questions afin de rendre une analyse plus exhaustive de l'étude. D'ailleurs, un astérisque apparaît à la fin de toutes les questions simplement pour signifier que la réponse y est obligatoire. Remplir ce sondage vous prendra tout au plus 30 minutes. Voici les différentes sections du questionnaire.

Section A : Votre profil sociodémographique
Section B : Questions d'introduction
Section C : Vos représentations
Section D : Vos pratiques
Section E : Vos réflexions

- 1- Nous vous recommandons de remplir le sondage en toute spontanéité et de façon individuelle.
- 2- Nous vous rappelons que ce questionnaire n'est, en aucun temps, une façon d'évaluer votre enseignement. Ceci dit, nous ne vous demandons pas si les représentations présentées sont vraies ou fausses ou si les pratiques présentées sont bonnes ou mauvaises. Nous voulons connaître votre position vis-à-vis les représentations et pratiques présentées.
- 3- Finalement, soyez assurés de nouveau de la préservation de votre anonymat lors de quelconque diffusion des résultats. Il ne se sera en aucun temps possible de retracer votre identité selon les données. Une offre de diffusion des résultats sous forme d'atelier de formation sera proposée à la CSDM dès que le mémoire aura été déposé. Sinon, nous vous offrirons également sur demande un document-synthèse des résultats.

Bon sondage et encore merci pour votre participation!

Page 3**Section A: Votre profil sociodémographique**

2. Vous êtes de sexe :*

Féminin

Masculin

3. Vous avez :*

Moins de 35 ans

Entre 36 et 45 ans

Entre 46 et 55 ans

56 ans et plus

4. Quelle est votre langue première ?*

5. Quelles sont les autres langues que vous parlez couramment? Si vous ne parlez aucune autre langue que votre langue première, veuillez inscrire « aucune ».*

6. Vous êtes né :*

Au Québec

Ailleurs, veuillez indiquer :

7. Si vous êtes né au Québec, veuillez cocher « Ne s'applique pas ». Si vous êtes né ou avez été scolarisé ailleurs qu'au Québec, veuillez indiquer depuis combien de temps vous demeurez au Québec.*

Ne s'applique pas

Depuis combien d'années demeurez-vous au Québec?

8. Vous avez été scolarisé (de 5 à 17 ans) principalement :*

Au Québec

Ailleurs, veuillez indiquer :

9. Décrivez votre formation universitaire, complétée ou non et liée à l'enseignement.*

Diplôme(s) et année(s) d'obtention :

Université(s) :

10. Vous comptez...d'expérience en enseignement **en classe d'accueil au primaire**.*

-- Please Select --

Moins de 5 ans

Entre 5 et 20 ans

Entre 11 et 20 ans

20 ans et plus

11. Présentement, quel est le niveau de votre groupe-classe ? Vous pouvez cocher plus d'une réponse.*

Accueil 1er cycle

Accueil 2e cycle

Accueil 3e cycle

Ne s'applique pas, veuillez spécifier :

12. Vous avez déjà enseigné le français, langue seconde dans un(des) contexte(s) **autre(s)** qu'en accueil au primaire. Vous pouvez cochez plus d'une option.*

Non

Oui, en classe d'accueil au secondaire

Oui en soutien linguistique (primaire ou secondaire)

Oui, en immersion au secteur anglophone

Oui, en francisation aux adultes

Oui, en français langue étrangère

Autres, veuillez spécifier:

13. Vous comptez...d'expérience en **enseignement du français, langue seconde (tous contextes confondus)**.*

-- Please Select --

Moins de 5 ans

Entre 5 et 20 ans

Entre 11 et 20 ans

20 ans et plus

14. Avez-vous déjà enseigné **d'autres disciplines** que le français, langue seconde? Si oui, spécifiez le contexte. Si non, inscrivez « non » dans chaque espace.*

Lieu (ville, pays) :

Discipline(s) enseignée(s) :

Nombre d'années consacrées à l'enseignement de cette ou ces disciplines :

15. Finalement, vous enseignez **(toutes disciplines confondues, y compris le français langue seconde)** depuis ...*

-- Please Select --

Moins de 5 ans

Entre 5 et 20 ans

Entre 11 et 20 ans

20 ans et plus

Page 4**Section B: Questions d'introduction**

16. En quelques mots, que comprenez-vous de la compétence «Se familiariser avec la culture de son milieu»?*

17. Croyez-vous que la compétence « Se familiariser avec la culture de son milieu » est **pertinente** en classe d'accueil au primaire?*

Oui Non

18. Veuillez expliquer brièvement votre réponse à la question précédente.*

19. Décrivez **une pratique (une activité d'enseignement)** que vous faites ou que vous avez déjà faite pour développer la compétence « Se familiariser avec la culture de son milieu ».*

20. Vous vous sentez...**d'observer et d'évaluer** la compétence «Se familiariser avec la culture de son milieu» chez vos élèves.*

Parfaitement à l'aise Plutôt à l'aise Peu à l'aise Pas du tout à l'aise

21. Veuillez expliquer brièvement votre réponse à la question précédente.*

Page 5

Section C: Vos représentations

22. Veuillez indiquer si vous êtes entièrement en accord, partiellement en accord, partiellement en désaccord ou entièrement en désaccord avec les énoncés suivants.*

- a) La culture, c'est l'ensemble des traditions, activités et habitudes de vie en société, c'est-à-dire comment les gens vivent concrètement.
- b) La culture correspond aux structures qui font qu'une société existe, telles que les institutions politiques et économiques nationales.
- c) La culture est l'ensemble de valeurs et de normes qui caractérisent les mentalités et les comportements des individus.
- d) La culture, c'est l'ensemble des produits significatifs et symboliques issus de l'héritage folklorique, artistique et scientifique de l'histoire de la société.

23. Définissez brièvement ce qu'est la culture pour vous.*

24. Veuillez indiquer si vous êtes entièrement en accord, partiellement en accord, partiellement en désaccord ou entièrement en désaccord avec les énoncés suivants.*

- a) La langue incarne les valeurs de la culture de la société dans laquelle cette langue est parlée.
- b) Notre façon de percevoir le monde change selon la langue qu'on utilise.
- c) Dans un cours de langue seconde ou étrangère, la langue et la culture peuvent être enseignées de façon séparée.
- d) Au Québec, apprendre le français est un excellent moyen de se familiariser avec la culture québécoise.
- e) L'immigrant ayant bénéficié d'un cours de langue où la dimension culturelle était très présente aura de meilleures interactions dans sa nouvelle société en général.
- f) En classe d'accueil au primaire, le vocabulaire comportant des références

25. Selon vous, à quoi fait référence le terme «culture» employé dans la compétence «Se familiariser avec la **culture** de son milieu»? Veuillez cocher la réponse qui vous paraît la plus significative.*

- La culture jeunesse
- La culture citoyenne
- La culture québécoise
- La culture scolaire
- La culture francophone
- La culture montréalaise

26. Selon vous, lesquelles des notions/activités suivantes **participent au développement** de la compétence «Se familiariser avec la culture de son milieu»

chez les élèves en classe d'accueil au primaire? Vous pouvez en choisir plus d'une.*

Les mesures d'hygiène personnelle
 Déguster des produits alimentaires québécois
 Des expressions québécoises
 Les règles de l'école
 Jumelage avec des élèves du secteur régulier
 Étudier l'histoire du Québec
 Souligner les fêtes non religieuses (St-Valentin, Halloween, etc.)
 Pratiquer des sports saisonniers
 Parler des événements de l'actualité québécoise
 Parler des cultures d'origine des élèves
 Parler de la mode et de la musique populaires chez les jeunes d'ici
 Chanter des chansons québécoises traditionnelles
 Activités sur les Premières nations
 Lire des oeuvres d'auteurs québécois
 Visiter des lieux touristiques
 Observer des créations artistiques visuelles d'artistes québécois
 Partager vos propres intérêts culturels
 Parler des conditions de vie et des droits de l'homme
 Parler de la diversité des religions
 Parler des stéréotypes québécois Les actions quotidiennes à l'école L'alimentation au quotidien
 Assister à des spectacles de production locale
 Visiter le quartier
 Les actions quotidiennes à l'extérieur de l'école
 Chanter des chansons québécoises contemporaines
 Échanges avec des élèves établis dans d'autres régions du Québec
 Étudier la géographie du Québec Souligner les fêtes religieuses (Noël, Pâques, etc.)
 Autres, veuillez spécifier :

27. Parmi les activités/notions proposées dans la question précédente, y compris celle que vous avez ajoutée s'il y a lieu, nommez celles qui vous semblent les plus pertinentes (choisissez-en de 3 à 5) pour développer la compétence « Se familiariser avec la culture de son milieu » et expliquez brièvement vos choix.*

Page 6

Section D: Vos pratiques

28. Selon vous, la compétence «Se familiariser avec la culture de son milieu» est...à mettre en pratique.*

Facile

Plutôt facile

Plutôt difficile

Difficile

29. Quelle utilisation **faites-vous** pour chacun des documents suivants pour la **mise en pratique** de la compétence « Se familiariser avec la culture de son milieu » ?*

Je ne l'utilise pas du tout

Je l'utilise un peu

Je l'utilise moyennement

Je l'utilise régulièrement

29. a) Programme de formation, accueil primaire

29. b) Cadre d'évaluation des apprentissages, accueil primaire

29. c) Programme de formation, français langue d'enseignement primaire

29. d) Cadre d'évaluation des apprentissages, français langue d'enseignement primaire

29. e) Progression des apprentissages, français langue d'enseignement primaire

29. f) Outils disponibles sur la communauté "accueil" du portail de la CSDM.

29. g) Programme de formation accueil, secondaire (ILSS)

29. h) Documentation relative à l'enseignement du français langue seconde autre qu'en classe d'accueil

30. Revoici les notions et activités présentées dans une question dans la section précédente. Quelle place occupe chacune d'entre elles **dans votre pratique actuelle**? Veuillez choisir entre les réponses « Beaucoup de place », « Assez de place », « Peu de place » et « Aucune place ».*

30.1 Observer des créations artistiques visuelles d'artistes québécois

30.2 Pratiquer des sports saisonniers

30.3 Parler des cultures d'origine des élèves

30.4 Visiter le quartier

30.5 Lire des oeuvres d'auteurs québécois

30.6 Activités sur les Premières nations

30.7 Chanter des chansons québécoises contemporaines

30.8 Les règles de l'école

30.9 Chanter des chansons québécoises traditionnelles

30.10 Les mesures d'hygiène personnelle

30.11 Visiter des lieux touristiques

- 30.12 Des expressions québécoises
- 30.13 Assister à des spectacles de production locale
- 30.14 Déguster des produits alimentaires québécois
- 30.15 Échanges avec des élèves établis dans d'autres régions du Québec
- 30.16 Parler des événements de l'actualité québécoise
- 30.17 Partager vos propres intérêts culturels
- 30.18 Les actions quotidiennes à l'école
- 30.19 Les actions quotidiennes à l'extérieur de l'école
- 30.20 Parler de la diversité des religions
- 30.21 L'alimentation au quotidien
- 30.22 Parler des stéréotypes québécois
- 30.23 Parler des conditions de vie et des droits de l'homme
- 30.24 Souligner les fêtes religieuses (Noël, Pâques, etc.)
- 30.25 Étudier la géographie du Québec
- 30.26 Souligner les fêtes non religieuses (St-Valentin, Halloween, etc.)
- 30.27 Étudier l'histoire du Québec
- 30.28 Parler de la mode et de la musique populaires chez les jeunes d'ici
- 30.29 Jumelage avec des élèves du secteur régulier

31. Selon vos réponses à la question précédente, pourquoi certaines notions/activités occupent-elles davantage de place que d'autres dans votre pratique actuelle?*

32. Veuillez indiquer si vous êtes entièrement en accord, partiellement en accord, partiellement en désaccord ou entièrement en désaccord avec les énoncés suivants.*

- a) J'ai du temps pour me consacrer à l'enseignement de la compétence « Se familiariser avec la culture de son milieu ».
- b) J'ai assez de matériel didactique qui m'aide à enseigner la compétence « Se familiariser avec la culture de son milieu ».
- c) Je dois chercher moi-même le matériel didactique qui m'aide à enseigner la compétence « Se familiariser avec la culture de son milieu ».
- d) J'aimerais avoir de la formation pour mieux développer la compétence « Se familiariser avec la culture de son milieu ».
- e) Les activités que je fais en lien avec la compétence « Se familiariser avec la culture de son milieu » varient d'une année à l'autre.

33. Vous vous sentez...en ce qui concerne la mise en pratique de la compétence «Se familiariser avec la culture de son milieu ».*

Pas du tout compétent

Peu compétent

Plutôt compétent

Entièrement compétent

Page 7

Section E: Vos réflexions

34. Après avoir répondu à ce questionnaire, quels commentaires ajouteriez-vous à vos réponses sur vos représentations et pratiques concernant le développement de la compétence « Se familiariser avec la culture de son milieu » ?*

35. Selon vous, quels sont les **principaux bénéfices** apportés par la compétence « Se familiariser avec la culture de son milieu » chez les élèves en classe d'accueil au primaire ?*

36. Selon vous, quels sont les **principaux défis** rencontrés par l'enseignant en classe d'accueil qui veut développer la compétence « Se familiariser avec la culture de son milieu » chez ses élèves ?*

37. Croyez-vous que l'âge des élèves en classe d'accueil au primaire influence le développement de la compétence « Se familiariser avec la culture de son milieu » ?*

38. Depuis tout récemment, la compétence « Se familiariser avec la culture de son milieu » ne fait plus l'objet de rétroaction dans le bulletin. Quelle est votre position devant cette décision ?*

D'accord

Pas d'accord

39. Veuillez expliquer brièvement votre réponse à la question précédente.*

40. Est-ce que le simple fait de remplir ce questionnaire aura suscité une réflexion particulière quant à vos représentations et pratiques à l'égard de la compétence « Se familiariser avec la culture de son milieu » ? Expliquez brièvement votre position.*

ANNEXE B
COURRIEL AUX ENSEIGNANTS

Bonjour à tous et à toutes,

Dans le cadre de son mémoire de maîtrise à l'UQAM, Nicole Samountry, enseignante en classe d'accueil à la CSDM, sollicite votre aide afin de participer à son sondage en ligne qui a pour sujet la compétence « Connaître la culture de son milieu ».

Nous vous transférons son message et nous vous invitons à visionner la capsule vidéo de son projet afin de connaître la marche à suivre pour répondre au sondage en question.

Merci de votre précieuse collaboration,

XXX

Conseillère pédagogique

Soutien à l'apprentissage du français, au préscolaire et au primaire CSDM

Chère enseignante, cher enseignant de l'accueil, Votre rôle est précieux dans l'accueil des enfants nouvellement arrivés au Québec.

Par la présente, je sollicite votre collaboration pour participer à un sondage sur les classes d'accueil dans le cadre de la recherche de mon mémoire de maîtrise.

Je m'appelle Nicole Samountry et je vous invite à visionner cette vidéo pour en savoir davantage sur moi et l'étude que je mène présentement : <http://www.youtube.com/watch?v=5wPPwJS5M8Y&feature=youtu.be>

Voici la marche à suivre pour répondre au sondage :

1. Rendez-vous sur ce lien :

<https://securemp.sav.uqam.ca/sondage/TakeSurvey.aspx?PageNumber=1&SurveyID=94LL676&Preview=true>

2. Cochez « Check if you have no code », puis, cliquez sur le bouton « Envoyer ».

3. Vous pouvez remplir le sondage ! Cela vous prendra une petite demi-heure. La date limite est le 19 avril 2013. De plus, votre participation vous inscrira automatiquement à un tirage d'un abonnement d'une durée d'un an au site Éducatèque d'une valeur de 31,00\$!

Je vous remercie d'avance pour votre participation,

Nicole Samountry

Enseignante en accueil à l'école Jean-Baptiste-Meilleur

Étudiante à la maîtrise en didactique des langues à l'UQAM
samountry.n@csdm.qc.ca

***** Ce courriel est envoyé en copie conforme à vos directions d'école à titre d'information *****

Envoyé par XXX
6025, rue Beaulieu Montréal (Québec)
H4E 1P9
514-XXX-XXXX poste XXXXX
514-XXX-XXXX
XXX@csgm.qc.ca

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Abdallah-Pretceille, M. (1999). *L'Éducation interculturelle*. Paris : PUF.

Abdallah-Pretceille, M. et Porcher, L. (1996). Pragmatique de la culturalité à travers la didactique des langues et des cultures. Dans L. Porcher et M. Abdallah-Pretceille, *Éducation et communication interculturelle* (p. 105-136). Paris : PUF.

Abdallah-Pretceille, M. (1992). *Quelle école pour quelle intégration?* Paris : Hachette.

Allen, D. (2007). Just who do you think I am? The name-calling and name-claiming of newcomer youth. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 10(2), 165-175.

Alvarez, K. (2009). *L'enseignement en milieu pluriethnique : une étude comparative de la perception des enseignants*. Mémoire de maîtrise. Montréal : Université du Québec à Montréal.

Anadon, M. (2011). Quelques repères sociaux et épistémologiques de la recherche en éducation au Québec. Dans T. Karsenti, et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation: étapes et approches* (p. 11-32). Montréal : ERPI.

Armand, F. (2011). *Synthèse des portraits de huit écoles primaires et secondaires des cinq commissions scolaires francophones de la région du Grand Montréal (2007)*. Rapport de recherche sur le Programme d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français (PASAF) dans la région du Grand Montréal. Montréal : Université de Montréal.

Barrette, C., Gaudet, É. et Lemay, D. (1996). *Guide de communication interculturelle*. 2^e édition. Montréal : ERPI.

Beacco, J.-C. (2000). *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*. Paris : Hachette.

Beck, I. A. et Fréchette, S. [s.d.]. *Portrait de l'élève*. Document de travail à l'usage des intervenants scolaires. Montréal : Commission scolaire de Montréal.

Beck, I. A. et Rouleau, A. (2007). *Se familiariser avec la culture de son milieu, Grille d'observation, Français accueil, primaire*. Montréal : Commission scolaire de Montréal.

- Belzil, S. (1991). *L'éducation interculturelle : ce qu'en pensent les professeurs de français langue seconde*. Mémoire de maîtrise. Montréal : Université McGill.
- Benes, M.-F. et Volcy, M.-Y. (1997). Vingt-cinq ans de services aux communautés culturelles à l'école québécoise. Dans D. Boyzon-Fradet et J.-L. Chiss (dir.), *Enseigner le français dans les classes hétérogènes* (p.40-51). Paris : Nathan.
- Bigot, R., Croutte, P. et Recours, F. (2010). *Enquêtes en ligne, peut-on extrapoler les comportements et les opinions des internautes à la population générale?* Centre de recherche pour l'étude et l'observation des conditions de vie (eds.). France : CRÉDOC.
- Blart, P. (1996). *Les activités en classe d'accueil et les rôles de l'enseignant*. Mémoire de maîtrise. Montréal : Université du Québec à Montréal.
- Bouchamma, Y. (2009). « La réussite scolaire des élèves immigrants: facteurs à considérer ». *Vie pédagogique*, no 152.
- Boucher, A.M. (2006). À propos des repères culturels dans les programmes de français pour non-francophones. Dans A.M. Boucher, et A. Pilote, *La culture en classe de français: guide du passeur culturel* (p. 106-110). Québec: Publications Québec français.
- Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire*. Paris : Fayard.
- Boyzon-Fradet, D. (1997a). L'accueil des élèves non francophones à l'école : un problème complexe. Dans D. Boyzon-Fradet et J.-L. Chiss (dir.), *Enseigner le français dans les classes hétérogènes* (p. 15-39). Paris : Nathan.
- Boyzon-Fradet, D. (1997b). Les élèves issus de l'immigration et la langue scolaire. Dans D. Boyzon-Fradet et J.-L. Chiss (dir.), *Enseigner le français dans les classes hétérogènes* (p. 93-108). Paris : Nathan.
- Breton-Carbonneau, G. L., et Cleghorn, A. (2010). What's language got to do with it? An exploration into the learning environment of Quebec's classes d'accueil. *Canadian and International Education/Education canadienne et internationale*, 39(3), 101-121.
- Brice, S., Brodeur, A.-M., Brunet, N., Imbeault, B. et Messier, M. (2007). *Situations d'apprentissage et d'évaluation, intégration linguistique, scolaire et sociale*. Gouvernement du Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Brooks, N. (1986). Culture in the classroom. Dans J.M. Valdes, *Culture Bound: Bridging the Gap* (p.123-129). Cambridge: Cambridge University Press.

- Bruner, J. (1996). *L'Éducation, entrée dans la culture*. Paris : Retz.
- Byram, M. et K. Risager. (1999). *Language Teachers, Politics and Cultures*. Clevedon : Multilingual Matters.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon : Multilingual Matters.
- Byram, M. (1992). *Culture et éducation en langue étrangère*. Paris : Didier.
- Cambra, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Paris: Didier.
- Camilleri, C. (1985). *Anthropologie culturelle et éducation*. Paris : UNESCO.
- Castellotti, V. et Moore, D. (2002). *Représentations sociales des langues et enseignements, Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe –De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Étude de référence*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, division des Politiques Linguistiques.
- Chancy, M. (1985). *Rapport du comité sur l'école québécoise et les communautés culturelles*. Gouvernement du Québec : Ministère de l'Éducation.
- Collins, K. M., Onwuegbuzie, A. J., et Jiao, Q. G. (2006). Prevalence of mixed-methods sampling designs in social science research. *Evaluation & Research in Education*, 19(2), 83-101.
- Commission scolaire de Montréal (2013). *Offres de formation personnel enseignant-primaire 2013-2014*. Montréal : Bureau de la direction générale adjointe à la pédagogie et aux ressources informatiques.
- Commission scolaire de Montréal (2010). *Le défi de la réussite, bilan du plan stratégique 2005-2010*. Récupéré de : <http://www.csdm.qc.ca/SallePresse/DiscoursRapports/BilanPlanStrategique2010>.
- Commission scolaire de Montréal (2009). *Politique culturelle et linguistique*. Récupéré de : <http://www.csdm.qc.ca/GlobalResources/TestNotFound/MissionEnjeux/LoiReglementsPolitiques/Politiques.aspx>.

Commission scolaire de Montréal (2006). *Politique interculturelle de la Commission scolaire de Montréal (CSDM)*. Récupéré de : <http://www.csdm.qc.ca/GlobalResources/TestNotFound/MissionEnjeux/LoiReglementsPolitiques/Politiques.aspx>.

Conseil de la langue française (1987a). *Réfléchir ensemble sur l'école française pluriethnique*. Dossier sur l'école française à clientèle pluriethnique de l'île de Montréal, numéro 64. Québec : Conseil de la langue française.

Conseil de la langue française (1987b). *Vivre la diversité en français*. Rapport du Conseil de la langue française sur la place du français dans les écoles à clientèle pluriethnique de l'île de Montréal. Québec : Conseil de la langue française.

Conseil de la langue française (1987c). *La place du français dans les écoles de langue française à clientèle pluriethnique de l'île de Montréal*. Dossier sur l'école française à clientèle pluriethnique de l'île de Montréal. Québec : Conseil de la langue française.

Côté, H., et Simard, D. (2007). *Langue et culture dans la classe de français: une analyse de discours*. Sainte-Foy : Presses de l'Université Laval.

Desmarais, B. (1993). *De la classe d'accueil à la classe régulière : perceptions des enseignants du secteur régulier*. Mémoire de maîtrise. Montréal : Université du Québec à Montréal.

Després-Poirier, M. (1999). *Le système d'éducation du Québec*. Montréal : Gaëtan Morin.

Dufays, J.L. (2006). Stéréotypes, apprentissage, interculturalité: fondements théoriques et postes didactiques. Dans L. Collès, J.L. Dufays et F. Thyron, *Quelle didactique de l'interculturel dans les nouveaux contextes du français langue étrangère* (p. 57-79). Bruxelles: Éditions modulaires européennes.

Durkheim, É. (1898). Représentations individuelles et représentations collectives. *Revue de Métaphysique et de Morale*, 6(3), 273-302.

Galisson, R. et Coste, D. (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris : Hachette.

Gagnon, R. (1996). *Histoire de la Commission des écoles catholiques de Montréal : le développement d'un réseau d'écoles publiques en milieu urbain*. Montréal : Boréal.

Gaudreau, L. (2011). *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation*. Montréal : Guérin.

Gautheron-Boutchasky, C., Escalles, M.-C. K., Androulakis, G. et Rieder, K. (2003). Représentations du concept d'altérité dans la publicité et médiation culturelle. Dans G. Zarate, A. Gohard-Radenkovic, D. Lussier, et H. Penz, *Médiation culturelle et didactique des langues* (p. 165-189). Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.

Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Cultures : selected essays*. New York : New York Basic Books.

Germain, C. (1993). *Le point sur l'approche communicative*. Montréal : Centre éducatif et culturel.

Gohard-Radenkovic, A. (1999). *Communiquer en langue étrangère : de compétences culturelles vers des compétences linguistiques*. Berne : P. Lang.

Goodenough, W. H. (1981). *Culture, language, and society*. Menlo Park, Calif. : Benjamin/Cummings.

Karsenti, T. (2006). Pragmatisme et méthodologie de recherche en sciences de l'éducation: passons à la version 3.0. *Formation et profession*, 2-4.

Kramsch, C. (1995). La composante culturelle de la didactique des langues. *Le français dans le monde. Méthodes et méthodologies*. Numéro spécial – Série Recherche et application, 54-69.

Laflamme, S. (2007). Analyses qualitatives et quantitatives: deux visions, une même science. *Nouvelles perspectives en sciences sociales*, 3(1), 141-149.

Laperrière, A. (1997). La théorisation ancrée (grounded theory): démarche analytique et comparaison avec d'autres approches apparentées. Dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer, et A.P. Pires, *La recherche qualitative enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 309-333). Montréal : Gaëtan Morin.

Lazar, I. (2007). *Développer et évaluer la compétence en communication interculturelle : un guide à l'usage des enseignants de langues et des formateurs d'enseignants*. Paris: Éditions du Conseil de l'Europe.

Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin.

- Lieber, E. (2009). Mixing qualitative and quantitative methods: Insights into design and analysis issues. *Journal of Ethnographic & Qualitative Research*, 3(4), 218-227.
- Lund, T. (2012). Combining qualitative and quantitative approaches: Some arguments for mixed methods research. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 56(2), 155-165.
- Lussier, D. (2009). « Enseigner et évaluer la «compétence de communication interculturelle » enjeux et complémentarité ». *Le langage et l'homme, Revue de didactique du français*, 145-155.
- Lussier, D. (2005). Redéfinir la compétence de communication comme compétence de communication interculturelle. *Revue de l'AQEFLS*, 25(2), 118-129.
- Lussier, D. (1997). Domaine de référence pour l'évaluation de la compétence culturelle en langues. *Revue de didactologie des langues-cultures, Études de linguistique appliquées*, 106, 232-246.
- Manfreda, K. L., Batagelj, Z., et Vehovar, V. (2002). Design of web survey questionnaires : Three basic experiments. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 7(3).
- Miles, M. B. et Huberman, A. M. (1994). Qualitative Data Analysis: an expanded sourcebook. *Journal of Environmental Psychology*, 14(4), 336-337.
- Ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration (1990). *Énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration*. Québec : Ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2007). *Programme de formation de l'école québécoise : enseignement secondaire, deuxième cycle*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006). *Programme de formation de l'école québécoise : enseignement secondaire, premier cycle*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2001). *Programme de formation de l'école québécoise : éducation préscolaire, enseignement primaire*. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec (1984). *Français, classe d'accueil, classe de francisation, enseignement primaire. Programme d'études : primaire*. Québec : Ministère de l'éducation, Direction générale du développement pédagogique.

Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (2014a). *Tableaux sur l'immigration permanente au Québec, 2009-2013*. Gouvernement du Québec : Direction de la recherche et de l'analyse prospective du ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles. Récupéré de : <http://www.micc.gouv.qc.ca/publications/fr/recherches-statistiques/Immigration-Quebec-2009-2013.pdf>

Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (2014b). *Bulletin statistique sur l'immigration permanente au Québec, 4^e trimestre et année 2013*. Gouvernement du Québec : Direction de la recherche et de l'analyse prospective du ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles. Récupéré de : <http://www.micc.gouv.qc.ca/publications/fr/recherches-statistiques/BulletinStatistique-2013trimestre4-ImmigrationQuebec.pdf>

Ministère de l'Immigration et des Communautés Culturelles [s.d.]. *Survol historique*. Récupéré de : <http://www.immigration-quebec.gouv.qc.ca/fr/avantages/societe/survol.html>.

Moirand, S. (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris : Hachette.

Muchielli, R. (2006). *L'analyse de contenu des documents et des communications*. Issy-les-Moulineaux : ESF.

Negura, L. (2006). L'analyse de contenu dans l'étude des représentations sociales. *SociologieS*. [s.p.]. Récupéré de : <http://sociologies.revues.org/993>.

Onwuegbuzie, A. J., et Collins, K. M. (2007). A Typology of Mixed Methods Sampling Designs in Social Science Research. *Qualitative Report*, 12(2), 281-316.

Oxford, R. (1994). Teaching culture in the language classroom : Toward a new philosophy. Dans J.E. Alatis (Ed.), *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics, Educational Linguistics, Crosscultural Communication and Global Interdependence* (p. 26-45). Washington, D.C. : Georgetown University Press.

Paillé, P. et Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.

Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of educational research*, 62(3), 307-332.

Perron, N. (1996). Perceptions des jeunes des communautés ethnoculturelles à l'égard des obstacles à leur intégration socioscolaire. *Collectif Interculturel*, 2(1), 61-77.

Peters, M. (2005). Développement des compétences en français langue seconde au Québec. *The French Review*, 78(6).

Picard (2006) *Portrait des services d'accueil et de francisation offerts en 2005 à l'école montréalaise pluriethnique au primaire*. Mémoire de maîtrise. Montréal : Université du Québec à Montréal.

Pinard, R., Potvin, P., & Rousseau, R. (2004). Le choix d'une approche méthodologique mixte de recherche en éducation. *Recherches qualitatives*, 24, 58-80.

Porcher, L. (1984). Scolarisation des enfants migrants et didactique des langues. Dans L. Porcher (dir.), G. Barbé, L. Péloquin-Faré et M. Rey, *L'enseignement aux enfants migrants ?* (p. 141-150). Paris : Didier.

Proulx, J.-P. (2013). Lumière sur le soutien linguistique. *Québec français*, 168, 54-55.

Puren, C. (2006). De l'approche communicative à la perspective actionnelle. *Le français dans le monde*, 347, 37-40.

Py, B. (2004). Pour une approche linguistique des représentations sociales. *Langages*, (2), 6-19.

Razafimandimbimanana, E. (2008). *Langues, représentations et intersubjectivités plurielles : une recherche ethno-sociolinguistique située avec des enfants migrants plurilingues en classe d'accueil à Montréal*. Thèse de doctorat : Université Rennes 2. Récupéré de : <http://halshs.archives-ouvertes.fr/tel-00306026/>

Saint-Germain, C. (1979). *La situation linguistique dans les écoles primaires et secondaires du Québec de 1971-72 à 1978-79*. Québec : Conseil de la langue française.

Saint-Jacques, D., Chené, A., Lessard, C., et Riopel, M. C. (2002). Les représentations que se font les enseignants du primaire de la dimension culturelle du curriculum. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(1), 39-62.

Sarkar, M. (2005). *À l'école on parle français : Second language acquisition and the creation of a community in a multiethnic kindergarten*. Dans F. Salili et R. Hoosain, (eds.), *Language in multicultural education*. (p. 310-342). Greenwich, CT : Information Age Publishing.

Savoie-Zajc, L. et Karsenti, T. (2011). La méthodologie. Dans T. Karsenti, et L. Savoie-Zajc, L. (dir.), *La recherche en éducation: étapes et approches* (p. 109-122). Montréal: ERPI.

Séigny, D. (2013). *Portrait socioculturel des élèves inscrits dans les écoles publiques de l'île de Montréal*. Montréal : Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal.

Spaëth, V. (2008) Le français « langue de scolarisation » et les disciplines scolaires. Dans J.-L. Chiss (dir.), *Immigration, École et didactique du français* (p. 62-100). Paris : Didier.

Spindler, G. et Spindler, L. (1982). Cultural Process and Ethnography : An Anthropological Perspective. Dans M. D. LeCompte et W. L. Millroy (eds.), *The Handbook of qualitative research in education* (p. 53-92). San Diego, Calif. : Academic Press.

Steinbach, M. (2010). *Quand je sors d'accueil : Linguistic integration of immigrant adolescents in Quebec secondary schools*. *Language, Culture & Curriculum*, 23(2), 95-107.

Stern, H. H. (1987). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford : Oxford University Press.

Tardif, J. (1997). *Pour un enseignement stratégique, l'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Les Éditions LOGIQUES.

Teddlie, C. et Tashakkori, A. (2011). *Mixed Methods Research*. Dans N.K. Denzin et Y.S. Lincoln, *The Sage handbook of qualitative research* (p. 285-299). Thousand Oaks, Calif. : SAGE.

Thévenin, A. (1980). *Enseigner les différences*. Paris : Études vivantes.

Tormey, R. et Kiely, M. (2006). Development education in higher education: Ethnographic research as a development education methodology. *Policy & Practice-A Development Education Review*, (2), 15-23.

Tremblay, A. (2010). *L'intégration de la culture québécoise à l'enseignement en immersion française dans des écoles primaires au troisième cycle*. Mémoire de maîtrise. Montréal : Université du Québec à Montréal. Récupéré d'*Archipel*, l'archive de publications électroniques de l'UQAM : www.archipel.uqam.ca/2829/.

Tylor, E. B. (1874). *Primitive culture: researches into the development of mythology, philosophy, religion, art, and custom*. Récupéré de :
http://books.google.ca/books?hl=fr&lr=&id=unQPAAAYAAJ&oi=fnd&pg=PA26&dq=edward+burnett+tylor&ots=-dZ3ZPRN14&sig=bbw6TQQN4-3ypC9jzTGXE7WqX0A&redir_esc=y#v=onepage&q=edward%20burnett%20tylor&f=false.

UNESCO (1982). Déclaration de Mexico sur les politiques culturelles, Conférence mondiale sur les politiques culturelles, Mexico City, 26 juillet - 6 août 1982.
 Récupéré de :
http://portal.unesco.org/culture/fr/files/12762/11295422481mexico_fr.pdf/mexico_fr.pdf.

Université de Montréal (2013). *Description du programme baccalauréat en enseignement du français langue seconde*. Récupéré de :
http://www.etudes.umontreal.ca/index_fiche_prog/182110_desc.html.

Université du Québec à Montréal (2013). *Perspectives professionnelles – Baccalauréat en enseignement du français langue seconde*. Récupéré de :
<http://www.etudier.uqam.ca/perspectives-professionnelles-baccalaureat-en-enseignement-francais-langue-seconde>.

Université Laval (2013). *Baccalauréat en enseignement du français, langue seconde*. Récupéré de : <http://www2.ulaval.ca/les-etudes/programmes/repertoire/details/baccalaureat-en-enseignement-du-francais-langue-seconde-b-ens.html#presentation-generale&aperçu>.

Université McGill (2013). *Teaching French as Second Language – TFSL – Joint Program with the Université de Montréal (120 credits)*. Récupéré de :
<http://www.mcgill.ca/study/2010-2011/faculties/education/undergraduate/programs/bachelor-education-bed-teaching-french-second-language-tf>.

Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.

Volcy, M-Y. et Lefebvre, C. (1996). *Le point sur les services d'accueil et de francisation de l'école publique québécoise*. Gouvernement du Québec : Ministère de l'Éducation.

Wright, K. B. (2005). Researching Internet based populations: Advantages and disadvantages of online survey research, online questionnaire authoring software packages, and web survey services. *Journal of Computer Mediated Communication*, 10(3).

Zakhartchouk, J.-M. (1999). *L'enseignant, un passeur culturel*. Paris : ESF.

Zarate, G. (1993). *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris : Didier.

Zarate, G. (1986). *Enseigner une culture étrangère*. Paris : Hachette.